



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

**FABIANA PEREIRA DE MORAIS**

**LETRAMENTO LITERÁRIO: PERSPECTIVAS E PRÁTICAS DE LEITURA  
LITERÁRIA PARA O 9º ANO**

Cajazeiras-PB

2016

**FABIANA PEREIRA DE MORAIS**

**LETRAMENTO LITERÁRIO: PERSPECTIVAS E PRÁTICAS DE LEITURA  
LITERÁRIA PARA O 9º ANO**

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.<sup>a</sup> Dra. Daise Lilian Fonseca Dias.

Cajazeiras-PB

2016

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

M8271 Morais, Fabiana Pereira de.  
Letramento literário: perspectivas e práticas de leitura literária para o  
9º ano / Fabiana Pereira de Morais. - Cajazeiras, 2016.  
184.: il.  
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Daise Lilian Fonseca Dias.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) UFCG/CFP, 2016.

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

UFCG/CFP/BS

CDU - 028.6(043)

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

BANCA EXAMINADORA

Cajazeiras, 24 de novembro de 2016.

Daise Lillian Fonseca Dias

Prof.<sup>a</sup> Dra. Daise Lillian Fonseca Dias (UFCG)

Orientadora

Hérica Paiva Pereira

Prof.<sup>a</sup> Dra. Hérica Paiva Pereira (UFCG)

(Examinadora interna)

Marcelo Medeiros da Silva

Prof. Dr. Marcelo Medeiros (UEPB)

(Examinador externo)

À memória de meu pai que, mesmo sem formação acadêmica, ensinou-me desde a infância o valor da educação e do saber. Em todas as etapas de minha formação, ele estava me incentivando a prosseguir e orgulhoso das minhas conquistas. Aos meus alunos, motivo maior da minha incessante busca por aperfeiçoamento e com quem partilho todos os dias o meu profundo amor pela literatura.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me concedido a dádiva de aprender.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Daise Lilian Fonseca Dias, pelas orientações imprescindíveis à realização desta pesquisa e pelas orações que nos momentos mais difíceis encheram-me de esperança, coragem e fé.

À minha mãe por ter me ensinado a ler, por ter me mostrado o mundo mágico das tantas histórias contadas quando eu ainda era criança, iniciando a formação do meu gosto pela literatura.

À minha família, meu alicerce e norte, que soube compreender a minha ausência nos momentos de reunião nesses dois anos dedicados a mais uma etapa de minha formação profissional e, também, pelo imenso amor que tem por mim.

Aos professores que estiveram na banca de qualificação, Prof.<sup>a</sup> Dra. Hérica Paiva Pereira e Prof. Dr. Elri Bandeira de Sousa, pelas contribuições pertinentes a minha pesquisa e também pelo aprendizado oferecido nas disciplinas ministradas no curso que subsidiaram a produção deste trabalho.

As minhas colegas do curso e amigas, Jacira e Suellen, irmãs, companheiras de estudo e da vida, que sempre estão ao meu lado, contribuindo para a minha construção intelectual, emocional e suportando os meus dramas eternos.

Aos meus colegas de Mestrado da turma II do Profletras da UFCG, campus de Cajazeiras, pelas experiências partilhadas, o que contribuiu para o nosso crescimento profissional e pessoal, resultando em uma aprendizagem para além dos limites do curso.

Ao Profletras, pela oportunidade de aperfeiçoamento, por todo o conhecimento adquirido nas disciplinas que preencheram muitas das lacunas deixadas pelo curso de graduação e, principalmente, por ter me incentivado à pesquisa, imprescindível a qualquer profissional.

*[...] a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens.*

*Barthes (2010)*

*Eu percebo que está começando a nascer um conto quando, ao analisar as personagens, vejo que elas são, de certo modo, limitadas. Elas têm que viver aquele instante como toda a força e a vitalidade que eu puder dar, porque nenhuma delas vai durar. Isso quer dizer que, com elas, eu preciso seduzir o leitor num tempo mínimo. Eu não vou ter a noite inteira para isso, com uísque, caviar, entendeu? Preciso ser rápida, infalível. O conto é, portanto, uma forma arrebatadora de sedução. É como um condenado à morte, que precisa aproveitar a última refeição, a última música, o último desejo, o último tudo.*

*Lygia Fagundes Telles (1998)*

## RESUMO

As discussões propostas neste trabalho surgem a partir da observação de como a literatura vem sendo negligenciada, nos últimos anos, em muitas escolas, principalmente no Ensino Fundamental II. Nesse nível de ensino, os textos literários são abordados através das mesmas estratégias destinadas aos gêneros ditos utilitários. Diante dessas lacunas, esta pesquisa apresenta como objetivo principal, a partir da problematização da relevância da literatura para a formação dos alunos, propor práticas de leitura e estratégias de abordagem do texto literário que contribuam para fomentar o letramento literário, concebido como uma prática social. O levantamento do estado da arte, baseado em Abreu (2006), Brandão e Micheletti (2011), Candido (2011, 2006) Colomer (2007), Cosson (2007), Dalvi (2013), Kleiman (2010, 2007), Marcuschi (2010, 2003), Melo e Magalhães (2009), Paiva e Maciel (2008), Rangel (2008, 2007, 2003), Rouxel (2013), Soares (2006), Zilberman (2009, 2007), dentre outros, revelou alguns dos fatores envolvidos na ineficácia do ensino de Língua Portuguesa em formar leitores de literatura, dentre eles, o processo de didatização do texto literário e sua mediação através do livro didático, evidenciando a urgente necessidade de se redimensionar esse trabalho. Nesse processo de resignificação, a figura do professor ocupa lugar fundamental, por ser ele o mediador entre a literatura e os alunos. Dessa forma, sua concepção de ensino de literatura deve perpassar pela experiência concreta com a diversidade literária, que possibilite a fruição estética e a formação do gosto, e ter em ciência que o letramento literário proporcionado pela escola requer planejamento, pois também pressupõe um aprendizado crítico da literatura. Nessa perspectiva, sugeriu-se, neste trabalho, uma sequência didática expandida, concebida à luz de Cosson (2007), como uma possibilidade de redimensionamento do ensino de literatura nas séries finais do Ensino Fundamental. Assim, as atividades propostas aqui em torno do conto “Venha ver o pôr-do-sol” (2004) de Lygia Fagundes Telles preveem a construção de uma comunidade de leitores na qual as leituras e as interpretações sejam compartilhadas. O conto é explorado em suas dimensões estética, cultural, histórica, social e ideológica, bem como através das suas diversas relações com outros gêneros literários e com outras linguagens, de modo que foram problematizadas as relações de gênero e a condição feminina através dos tempos, no intuito de formar leitores críticos. Ressalta-se que a proposta didático-metodológica apresentada neste trabalho deve funcionar como instrumento de ação para os professores de Língua Portuguesa.

**Palavras-chave:** Leitura literária. Professor. Aluno/leitor. Letramento literário.

## ABSTRACT

The discussions proposed in this research were risen from the observation about the way literature has been undervalued in recent years in schools, especially in the Elementary School years. In this level of learning literary texts are dealt with through the same strategies used to treat the so-called utilitarian genres. Taking this into consideration, the main objective of this research – considering the relevance of literature for the formation of the students – is to propose strategies to approach the literary text that can contribute to foment literary literacy, since it is a social practice. The state of the art based on Abreu (2006), Brandão e Micheletti (2011), Candido (2011, 2006) Colomer (2007), Cosson (2007), Dalvi (2013), Kleiman (2010, 2007), Marcuschi (2010, 2003), Melo e Magalhães (2009), Paiva e Maciel (2008), Rangel (2008, 2007, 2003), Rouxel (2013), Soares (2006), Zilberman (2009, 2007), among others revealed some factors involved in the inefficient teaching of Portuguese in forming readers of literature, among them, the process of teaching literature and the teaching of the literary text and its mediation through the textbook, which showed an urgent need of a change in this practice. In this process, the teacher figure occupies a fundamental place, since he is the mediator between the literary text and the students. Thus, its idea of teaching literature should consider a concrete experience with the rich diversity of themes and elements of the literary text, aiming at leading students to experience aesthetic pleasure and to form in them a sense of literary sensibility, so that they can be conscious about the fact that the literary literacy fomented by the school involves planning, since it also involves a critical learning of literature. In this perspective, it was suggested in this research, an expanded didactic sequence, based on Cosson's (2007) model, as a more effective way of teaching literature in Elementary school years. The activities proposed here deal with the short story "Venha ver o por do sol" [Come and see the sunshine], by Lygia Fagundes Telles, and aimed at building a community of readers in which the reading and the interpretations of the text are shared and built among and through the participants. The short story is analyzed in its aesthetic, cultural, historical, social and ideological dimensions, establishing several relations with other literary genres and other languages, also considering gender relations and the female condition throughout history in order to form critical readers. It is worth highlighting that the didactic and methodological proposal presented in this research should be seen as a valuable instrument of work for the Portuguese teacher.

**Key words:** Literary reading, teacher, student/reader, literary literacy.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	10
<b>1 LITERATURA E ENSINO.....</b>	15
1.1 Leitura e literatura na escola.....	15
1.2 Aspectos do letramento literário no contexto escolar.....	37
1.3 O livro didático de língua portuguesa: questões de leitura, produção e letramento literário.....	50
<b>2 METODOLOGIA.....</b>	74
2.1 Natureza da pesquisa.....	74
2.2 Proposta metodológica: sequência didática para o letramento literário.....	76
<b>3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	90
3.1 Sequência didática para o letramento literário a partir do conto “Venha ver o pôr-do-sol” .....	90
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	151
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	155
<b>ANEXOS.....</b>	163

## INTRODUÇÃO

Não é recente a preocupação em torno do ensino de língua portuguesa. Há algum tempo questiona-se acerca da sua ineficiência em relação à formação de leitores competentes. Embora essa seja uma função da escola, todavia, de modo geral, essa responsabilidade é atribuída quase que somente ao ensino de língua portuguesa. Os resultados das principais avaliações externas como o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica (dados referentes aos anos 2011 e 2012) e o PISA - *Programme for International Student Assessment* (2012), discutidos no tópico 1.1 do capítulo inicial, demonstram que uma parcela significativa de alunos conclui o ensino básico sem as habilidades e competências que se esperam ao término desse processo.

Tomando-se como base os princípios estabelecidos pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (doravante PCN, 1997, 1998) de que a escola deve assegurar aos alunos o pleno domínio da leitura e da escrita como meios para exercerem plenamente a cidadania, entende-se que a escola tem deixado a desejar em relação a execução da sua função, o que afeta diretamente a vida desses indivíduos que, ao deixarem-na não estão preparados para participar efetivamente da sociedade. Dessa forma, muitos questionamentos são colocados sobre o porquê dessa ineficiência. Questionamentos que se transformam em estudos, pesquisas, projetos, teorias que objetivam refletir sobre o problema e, ao mesmo tempo, buscam intervir no processo de ensino – aprendizagem.

Os PCN (1997, 1998), por exemplo, voltados para o ensino de língua materna, procuram orientar o trabalho com a língua baseando-se em teorias de caráter sociointeracionistas, colocando o texto (gêneros textuais) no cerne do ensino. Entretanto, nem sempre esse material ou outros que trabalham perspectivas mais atuais do ensino de português são utilizados nas escolas, e o tradicionalismo ainda é uma realidade em muitos desses espaços. Assim, o texto ainda funciona, em muitos casos, apenas como motivo para o ensino de gramática ou extração de informações superficiais, sem que sua funcionalidade enquanto gênero textual, concebido nas diferentes esferas sociais, seja priorizada.

Além disso, quando se trata dos gêneros literários, observa-se que são abordados da mesma forma que todos os outros gêneros ditos utilitários. Os PCN (1997, 1998), embora considerem as especificidades do texto literário e a necessidade de trabalhá-los de forma diferenciada, apresentam poucas orientações em relação a como devem ser os procedimentos de abordagem da literatura na escola. O Livro Didático de Língua Portuguesa (doravante LDP), por exemplo, destinado ao Ensino Fundamental II, de acordo com Rangel (2008),

acaba diluindo a literatura em outros conteúdos. Em outras palavras, não há um programa específico para um efetivo trabalho com a literatura. Salvo os projetos realizados por professores conscientes da relevância da literatura para a formação dos sujeitos. Por isso é imprescindível que a leitura de textos literários na escola seja constantemente objeto de reflexão, porque essa leitura, muitas vezes, é guiada por concepções e por objetivos arraigados na tradição escolar, limitando a possibilidade de uma verdadeira experiência com a literatura.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo geral propor estratégias que possam contribuir para promover o letramento literário no 9º ano do Ensino Fundamental, a partir do trabalho pedagógico com o conto literário moderno, tomando por base uma sequência didática expandida, pautada na proposta de Cosson (2007). Por sua vez, os objetivos específicos estão articulados nos subtópicos do capítulo inicial e incidem sobre a importância da literatura para a formação dos alunos na perspectiva do letramento literário, ao mostrar qual o espaço ocupado por ela na escola e como o LDP propõe o trabalho em torno dos gêneros literários.

A partir dos resultados dessas reflexões, sugere-se como proposta de intervenção didático-pedagógica, para o trabalho com a literatura, uma sequência didática construída e fundamentada à luz da teoria de Cosson (2007) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), dentre outros. Espera-se que tal proposta possa auxiliar os professores a realizarem uma abordagem do texto literário que tenha como objetivo principal a experiência com a literatura e sua diversidade, na perspectiva do letramento literário, isto é, que a literatura seja encarada como uma prática social e integre a vida dos alunos não se limitando ao espaço escolar. Também se anseia que possa ser um incentivo aos professores à pesquisa de outras teorias, de outros estudos, de outras metodologias que subsidiem sua prática, além do LDP.

Para a construção da sequência didática proposta neste trabalho, foi necessário amparar-se em uma pesquisa bibliográfica que culminou na elaboração do capítulo I subdividido em três tópicos. No primeiro - sob o título “Leitura e literatura na escola” - tratou-se acerca dos estudos e das concepções de texto e leitura surgidas ao longo da história, como são incorporados ao ensino de língua portuguesa e como contribuem para o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, nesse tópico prioriza-se a discussão sobre a leitura literária no contexto escolar. Para tanto, tomou-se como alicerces teórico-metodológicos as contribuições de Candido (2011), Lajolo (2007), Colomer (2007), Paulino e Cosson (2009), Paulino (2008), Aguiar (2013), Brandão e Micheletti (2011), Jouve (2012), Zilberman (2009), Abreu (2006), dentre outros. Partindo da importância da literatura para a

formação de sujeitos, esses autores problematizam questões relacionadas à formação de leitores do texto literário na/pela escola e a relação desta com a literatura.

No segundo subtópico, aborda-se a questão do letramento em uma perspectiva plural, isto é, considerando os vários tipos de letramento presentes nas sociedades permeadas pela escrita, dentre eles o letramento literário no qual este trabalho se pauta. Assim, busca-se compreender através de Soares (2006), Kleiman (2005), Rojo (2009), Tfouni (2010), Cosson (2007), Rangel (2007), Chiaretto (2007), Melo e Magalhães (2009), entre outros, o que vem a ser os letramentos, em especial o literário – e como a escola deve operar para promovê-los. A reflexão desse tópico concentra-se em mostrar que é função da escola assegurar o letramento literário como meio de inserção dos alunos em uma prática social relevante tanto para sua formação pessoal quanto para efetiva participação nos meios culturais estabelecidos sócio-historicamente, assegurando-lhes o direito à literatura.

No subtópico de encerramento do primeiro capítulo, “O livro didático de língua portuguesa”, propõe-se uma análise em torno de como esse material, nas duas últimas décadas, trabalha a leitura, a escrita e, principalmente, como tem tratado o texto literário. A partir dos pressupostos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), verificaram-se quais concepções de texto, leitura e escrita subjazem aos LDP e se estão de acordo com as orientações tanto do referido programa quanto dos PCN. As análises de Marcuschi (2003), Menegassi (2009) e Reinaldo (2003) foram significativas para compreender de que maneira as atividades propostas pelos LDP, seja em relação à compreensão/interpretação dos textos, seja na produção textual, podem ser pouco produtivas e não contribuem para a formação de leitores e produtores críticos, capazes de realizar inferências, opinar e posicionar-se frente aos assuntos veiculados pelos textos. Em relação ao texto literário observam-se com Paiva e Maciel (2008) os problemas decorrentes da sua didatização através do LDP, como a fragmentação, a pouca diversidade de gêneros, restrição ao cânone e modos de ler o que culminam na ineficiência da escola no que se refere à formação de leitores, discurso que vem sendo disseminado há algum tempo. As autoras também tratam acerca da mediação do professor e como ele pode minimizar os problemas decorrentes da didatização do texto literário.

Em relação à metodologia, optou-se pela pesquisa de natureza bibliográfica inter-relacionada à construção de uma proposta didático-metodológica. Nesse caso, uma sequência didática expandida, voltada para o trabalho com a literatura no 9º ano, e que servirá como instrumento de ação para o professor de língua portuguesa. Argumenta-se que as atividades sugeridas na proposta foram pensadas para o aluno. Dessa forma, em todas as etapas há

sugestões e orientações para o professor, a fim de que possa auxiliar os alunos a desenvolverem de forma mais satisfatória possível as atividades. Por conseguinte, o capítulo de metodologia destina-se a mostrar a natureza da pesquisa e de que maneira ela se processou, bem como as bases teórico-metodológicas que sustentam a escolha pela metodologia da sequência didática alicerçada nos postulados de Consson (2007) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Também se justifica a opção pela autora, pelo gênero conto literário moderno, especificamente o conto “Venha ver o pôr-do-sol” (2004) que figura entre as narrativas de mistério da escritora Lygia Fagundes Telles. No referido conto, o tom de mistério aliado à tensão dramática contribui para manter o interesse e a atenção do leitor/aluno fazendo-o enlear-se e adentrar à narrativa, participando dos fatos seja julgando os personagens, posicionando-se de forma crítica por meio de argumentos, partilhando sua interpretação ou de forma mais criativa imaginando possíveis desfechos para o enredo. Do conto escolhido emerge a temática a ser problematizada nas etapas da sequência didática, a saber: as relações de gênero e a condição feminina compreendida sob a perspectiva da literatura associada a outras linguagens.

No capítulo final, constrói-se o passo a passo da sequência didática voltada para o 9º ano do Ensino Fundamental II com vistas ao letramento literário, tomando-se como base o conto “Venha ver o pôr-do-sol,” de Lygia Fagundes Telles. As atividades sugeridas, numa perspectiva comentada, propõem um debate acerca da relação de gênero e da condição feminina através dos tempos, a partir de diversos gêneros textuais e linguagens como o conto que inicia a sequência; trechos do poema “The Angel in the house” (1865) do crítico e escritor inglês Coventry Patmore; canções de samba da primeira metade do século XX, “Ai, que saudades da Amélia”, composta por Ataulfo Alves e Mário Lago, em 1942 e “Emília”, composta também em 1942 por Haroldo Lobo e Wilson Batista; a canção “Um a um” (2002) composição de Arnaldo Antunes; o filme *Do que as mulheres gostam* (2000), uma comédia americana que trata acerca do universo feminino visto sob a ótica masculina. Também são utilizados dois vídeos, o primeiro na etapa de motivação *Afinal o que querem as mulheres?* Episódio 1 (parte 3) da minissérie de mesmo nome exibida pela Rede Globo de Televisão importante para iniciar as discussões acerca da identidade, da posição feminina nos espaços de trabalho, seus anseios, crises e questionamentos e o vídeo para etapa de introdução *Mestres da literatura: Lygia Fagundes Telles*.

O conto “Venha ver o pôr-do-sol” (2004) abre-se ao diálogo, através do processo de intertextualidade, com outros textos inscritos na tradição literária, a exemplo do romance

*Dom Casmurro* (2005) do escritor Machado de Assis. Para o processo de letramento literário é salutar que essas relações sejam estabelecidas. Nesse sentido, na etapa final da sequência, a expansão, recomenda-se a leitura de outro conto “Dez libras esterlinas” (2008) de Nilto Maciel. Esse conto foi escrito a partir do romance *Dom Casmurro* (2005), de Machado de Assis e trabalha as relações entre os personagens principais: Bentinho, Escobar e Capitu, mantendo diálogos, através do processo de intertextualidade, tanto com o romance quanto com o conto de abertura da proposta de intervenção sugerida neste trabalho. Sublinha-se ainda que o final da sequência didática corresponde ao início de outra, favorecendo o letramento literário posto que o processo torna-se contínuo.

Os textos aludidos acima estão articulados nas etapas da sequência didática expandida. Tais etapas são explicitadas e detalhadas na metodologia e no passo a passo. Espera-se que a proposta de sequência didática aqui apresentada seja útil ao professor, sobretudo pelo fato de que ela será comentada e justificada teoricamente, com vistas a melhor fundamentar o professor na sua realização.

# 1 LITERATURA E ENSINO

## 1.1 Leitura e literatura na escola

Talvez nunca antes se tenha pensado e se discutido tanto sobre a educação no Brasil e, em consequência, sobre tudo que está relacionado a ela, seja a função da escola na formação dos alunos, seja o papel do professor na articulação entre ensino-aprendizagem. Alguns dos espaços utilizados para tais discussões são os documentos e leis que regem a educação nacional, as teorias que orientam o processo educacional e, mais especificamente, o modo como cada disciplina do currículo lança mão destes para propor atividades que realmente transformem seus conteúdos em aprendizagens e torne os alunos indivíduos críticos, politizados, participantes ativos na sociedade.

Nessa perspectiva, a disciplina de língua portuguesa não fica isenta dessa responsabilidade, pelo contrário, cada vez mais se tem atribuído, principalmente, à leitura e à escrita, desenvolvidas quase que somente nas aulas de língua materna, a função de transformar os alunos, além de competentes linguisticamente, em seres reflexivos, críticos e ativos. Nesse sentido, é preciso pensar no poder de transformação da leitura e de que forma ela está presente nas aulas de língua portuguesa no Ensino Fundamental II.

Na verdade, sempre foi um desafio para a escola instigar o gosto pela leitura e formar leitores eficientes. Tarefas que parecem relativamente simples, uma vez que na escola o aluno está o tempo todo em contato com diversos tipos de texto ou deveria estar. Contudo, o que se percebe, e as pesquisas apontam, é uma realidade bem diferente. Parece haver uma dissonância entre o que se ensina nas aulas de língua portuguesa, em termos de leitura e escrita, e o que se cobra dos alunos nas avaliações externas. Por exemplo, o relatório nacional do PISA (2012) diz que:

O letramento em leitura inclui um largo conjunto de competências, que vão da decodificação básica ao conhecimento de palavras, estruturas e características linguísticas e textuais ao conhecimento sobre o mundo. Inclui também competências metacognitivas, como clareza e habilidade para utilizar uma variedade de estratégias apropriadas para a compreensão de textos. A leitura é vista como um processo “ativo”, que implica não apenas a capacidade para compreender um texto, mas a capacidade de refletir sobre ele e de envolver-se com ele, a partir de ideias e experiências próprias (RELATÓRIO NACIONAL PISA/2012, p. 38).

Ao que parece, do conjunto de competências de leitura manifestadas no relatório do PISA (2012), as escolas têm priorizado apenas a primeira parte, isto é, continuam

investindo nos textos com objetivo de analisar a parte linguística. Talvez, por isso, na última edição desse programa o Brasil tenha ficado numa posição tão preocupante, como se verificará adiante. Diante disso, é importante considerar que o ensino de língua materna no Brasil ainda é levado a efeito de forma muito tradicional, visto que se prioriza o ensino da gramática normativa em detrimento da leitura, da escrita e da oralidade. Por outro lado, quando, nessas aulas, abre-se espaço para a leitura e a escrita faz-se um trabalho baseado em concepções de língua e, conseqüentemente, de leitura e escrita simplificadas, redutoras e mecânicas, como aquelas que reduzem os textos a objetos pedagógicos desvinculados de sua função social e interativa, como afirma Antunes (2003).

Assim, os resultados de avaliações tanto nacionais quanto internacionais, tais como o SAEB (2011/2012) e o (PISA)<sup>1</sup>, deixam clara a discrepância acima citada. O SAEB compõe sua matriz em habilidades e competências de leitura e escrita que os alunos precisam apresentar ao concluírem determinada série. Já o PISA avalia, comparativamente, as capacidades básicas de leitura como localização e recuperação de informações, integração e interpretação, reflexão e análise e complexidade (Relatório PISA /2012) de estudantes na faixa etária de 15 anos de vários países. Com base nos dados expostos no relatório, observa-se que a escola tem se mostrado ineficiente quanto ao ensino de leitura e escrita, pois, a título de ilustração, em relação à edição de 2012 do referido programa, na área de leitura, o Brasil ocupa o 55º lugar em um *ranking* que conta com 65 países. O relatório do PISA / Brasil 2012 mostra como os níveis de proficiência em leitura dos alunos brasileiros estão baixos. Ao verificar esse documento, constata-se que a maioria dos estudantes encontra-se em um nível de proficiência insatisfatório, conseguindo apenas realizar tarefas simples como a localização de informações explícitas na superfície do texto.<sup>2</sup> As competências metacognitivas, tão relevantes para autonomia do sujeito, só é verificada em uma minoria de alunos.

Já os resultados do SAEB – os quais devem ser utilizados para fomentar políticas públicas de melhoria da educação básica – também são preocupantes e mostram o quanto a escola tem sido negligente com tantos alunos que concluem o ensino médio sem as capacidades básicas de leitura, incapazes, por exemplo, de compreender o que leem, de relacionar fatos, de realizarem uma leitura crítica reflexiva. Essa realidade é evidenciada por Aguiar (2013, p. 158), que analisando dados do INAF (Indicador do Alfabetismo Funcional),

---

<sup>1</sup> O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante há uma coordenação nacional. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>.

<sup>2</sup> Mais informações acerca da dinâmica e dos resultados do PISA podem ser encontradas no endereço eletrônico: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>, inclusive os relatórios nacionais do programa.

revela “[...] que 27% dos brasileiros são analfabetos funcionais: leem e não entendem o que leem [...]”. Esses dados foram compilados pela ONG Ação Educativa, em parceria com o Instituto Paulo Montenegro entre a população com 15 anos ou mais e são referentes aos anos 2011 e 2012. Os números são contundentes e revelam o quanto o país ainda está defasado em termos de educação. Uma grande parcela de jovens, que deveria estar plenamente alfabetizada, pronta para ocupar espaços na sociedade e exercer plenamente a cidadania, figura em estatísticas como a apontada acima, indicando um estigma brasileiro antigo e ainda não superado: a acentuada exclusão social, conforme discute Aguiar (2013).

Apesar das críticas direcionadas às avaliações externas - como o PISA, o SAEB e outras promovidas pelos estados - principalmente no que se refere ao caráter de classificação das escolas, os ditos *rankings*, fica claro que se a escola realmente asseverasse o pleno domínio das competências de leitura e escrita, os alunos apresentariam um bom desempenho, não apenas nessas avaliações, mas em tantas outras situações sociais que exigem essas competências. Além disso, esses resultados parecem sinalizar que muitas escolas continuam seguindo um modelo educacional de transmissão de conhecimento, prática que não assegura a aprendizagem, pois conhecimentos e habilidades devem ser construídos e desenvolvidos mediante processos de interação.

Abrindo-se um parêntese, é importante que seja considerado aqui que há uma série de fatores que contribui para que a prática docente em relação ao ensino de leitura e escrita não seja eficiente. Destaca-se, inicialmente, a forma de acesso aos instrumentos de avaliação por parte dos professores, visto que nem sempre os resultados dessas avaliações são discutidos de forma adequada nas escolas ou em cursos de formação, isto é, como meio de reavaliar e reorganizar a prática docente visando intervir para a melhoria do processo de ensino. Além disso, falta ao professor, muitas vezes, tempo e recursos para investir na própria formação, isto é, compra de bibliografia especializada e atualizada referente à língua portuguesa, bem como cursos que o ponham em contato com estudos mais recentes e uma visão de ensino de língua baseado em concepções sociointeracionistas. Dessa forma, um grande número de professores permanece ensinando língua portuguesa de maneira tradicional, porque talvez desconheça outras ou não tenha uma base (teórico-metodológica) suficientemente sólida para apoiar sua prática.

Considera-se ainda a formação inicial dos professores. Os currículos das Universidades nem sempre são favoráveis a uma formação com vistas ao trabalho efetivo em sala de aula. Em muitos cursos de licenciatura em Letras, as disciplinas teóricas preenchem a maior parte do currículo, há pouca ênfase no estudo acerca do processo de ensino-

aprendizagem e de como transpor para a prática do ensino de língua materna as teorias apresentadas, bem como compreender como elas podem subsidiar as metodologias do professor. Assim, muitos estudantes de Letras saem das Universidades munidos de teorias, mas sem saber como transformá-las em prática.

Por outro lado, muitos professores que dispõem de uma formação teórico-metodológica considerada apropriada para subsidiar uma prática que realmente promova a proficiência em leitura e escrita dos alunos defrontam-se com uma realidade educacional e social que mina seus esforços de pôr a teoria em prática. A escola pública, a partir de seu progressivo acesso e universalidade, tornou-se responsável pela educação das crianças, de modo que muitas famílias acabaram interpretando erroneamente essa função, isentando-se dessa responsabilidade e de outras como inserir os filhos no mundo da leitura e da escrita. Dessa forma, toda a carga de ensinar a ler, incentivar, promover, desenvolver e assegurar a competência leitora e de escrita fica delegada ao ensino de língua portuguesa e ao professor dessa disciplina, que termina sobrecarregado. Muitas vezes, ele trabalha em condições desfavoráveis: como o grande número de alunos por sala, advindos de uma realidade social que, apesar de permeada pela leitura e a escrita, não as valoriza. Além da falta de biblioteca no sentido amplo da palavra, ou seja, como espaço e como acervo bibliográfico destinados à leitura, do pouco tempo para planejar as atividades, uma vez que a maioria dos professores leciona em mais de uma escola e, ainda, a falta de auxílio dos profissionais das demais disciplinas que, muitas vezes, eximem-se da tarefa de promover a leitura e a escrita em suas aulas com o argumento de que isso é função do professor de português.

Diante dessa realidade, muitos professores ficam desmotivados e preferem acomodar-se e seguir o livro didático que, como se verá adiante, não é suficiente para assegurar a formação em língua materna que tem como fim o domínio da linguagem como forma de ação.

Retomando a discussão, tomando-se aqui a concepção de língua/linguagem, postulada por Bakhtin (2011), que considera como função primeira da linguagem estabelecer a comunicação e de que esta ocorre através de gêneros do discurso orais e escritos, fica evidente que o ensino de língua materna não está atingindo o que deve ser seu principal objetivo que é o de desenvolver “[...] a competência comunicativa, e isto corresponde então a desenvolver a capacidade de produzir e compreender textos nas mais diversas situações de comunicação” (TRAVAGLIA, 2009, p. 19). O que significa ser proficiente em leitura e escrita.

Ora, os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa / Ensino Fundamental* (1998), configurados para orientar o ensino de língua materna no Brasil, em consonância com o objetivo acima mencionado, articulam os conteúdos da disciplina de língua portuguesa em dois eixos: 1) o uso da língua oral e escrita no qual se inserem os conteúdos de prática de escuta e de leitura de textos e 2) prática de produção de textos orais e escritos e o da reflexão no qual se inclui os conteúdos de análise linguística. Em relação ao primeiro eixo, o documento propõe que o trabalho com a leitura e a escrita seja realizado com base numa concepção dialógica interacionista da língua, tomando o texto sempre como espaço de interação e de construção de sentidos.

De acordo com os PCN (1998), o Ensino Fundamental deve assegurar o pleno domínio da leitura e da escrita, garantindo ao aluno a participação efetiva na vida social. Nas sociedades pós-modernas a leitura e a escrita possuem valor indubitável: do acesso à vida social, aos meios culturais ou à simples compra de pão subjazem ações que demandam o uso apropriado da leitura e da escrita. Por isso, a carência de domínio destas pode funcionar como um fator de exclusão social, como argumentam Antunes (2003) e Aguiar (2013).

Pragmaticamente a leitura não é a única, mas, sem dúvida, é uma das ferramentas mais eficazes para a obtenção e apropriação do conhecimento, além de ser por meio dela que os alunos mantêm contato com as mais variadas formas de organização da língua materna, sem mencionar as leituras destinadas à fruição, ao prazer. Tais ideias são defendidas por Antunes (2003), que mostra, principalmente, como a leitura contribui para a apropriação das especificidades da escrita, auxiliando os alunos a superar as dificuldades em relação à produção textual, seja em questões linguísticas ou relativas ao conteúdo.

Se a escola enquanto instituição social não está cumprindo a função que lhe é designada e os alunos estão concluindo os níveis de ensino incapazes de compreender e produzir textos simples, muito se deve ao fato de como a leitura e a escrita são concebidas nesse espaço e como estas são trabalhadas. Na verdade, é o reflexo de um ensino no qual o aluno é tomado como depósito de textos e não como sujeito da recepção. Ele não é instigado a assumir o seu verdadeiro papel de leitor ativo que constrói os significados a partir das pistas deixadas pelo autor, da mobilização de conhecimentos prévios, sejam eles de mundo, sejam de outras leituras e de outras experiências com a língua.

Na maioria das vezes, as atividades de leitura em sala de aula restringem-se à oralização da escrita ou a mera decodificação dos sinais gráficos. Tais formas de conceber a leitura há muito foram contestadas, embora ainda persistam nas escolas que parecem resistir em incorporar práticas pedagógicas baseadas numa concepção sóciointeracionista de leitura,

amplamente divulgada e aceita nas últimas décadas, bem como as contribuições de outras teorias da linguagem – tais como, da Linguística Textual, da Análise do Discurso, da Estética da Recepção, dentre outras.

Vale pontuar algumas formas mais atuais de se conceber o ato de ler e, conseqüentemente, a leitura. Todavia, antes, é oportuno reconstituir o itinerário desse caminho repleto de percalços e entaves. Como mera decodificação do código, o ato de ler confundia-se com a alfabetização. O domínio do código seria condição suficiente para extrair os sentidos do texto. Cosson (2007, p. 39) aponta uma vertente das teorias a este respeito, tomando o texto apenas como código linguístico:

Nesse caso, ler é um processo de extração do sentido que está no texto. [...] É a leitura entendida como um processo de decodificação, por isso a ênfase está centrada sobre o código expresso no texto. O domínio do código é a condição básica para a efetivação da leitura, já que feita a decodificação o leitor terá apreendido o conteúdo do texto.

Trata-se de uma visão redutora de mera extração de informação na superfície textual, sobretudo porque decodificar um texto não significa compreendê-lo. Muitos autores afirmam que o sentido não está propriamente no texto, há muitos referentes extralinguísticos que necessitam de recuperação por parte do leitor a fim de que a compreensão, de fato, se efetive.

Há também concepções de leitura que enfatizam o autor. Nesse caso, ela seria, de acordo com Koch e Elias (2012, p.10) “[...] entendida como atividade de captação das ideias do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor [...].” Essa concepção está intimamente relacionada às teorias sobre a língua, que a concebem como representação do pensamento e, conseqüentemente:

[..] o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) exercendo, pois, um papel passivo” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 10; grifo do autor).

Essa passividade relacionada ao ato de ler é minimalista e quase impossível de acontecer, pois a leitura vista enquanto processo pressupõe uma atividade de compreensão e interpretação. O leitor lê não apenas o que o autor escreveu. Nesse processo, de recuperação e de reconstrução dos sentidos pretendidos pelo autor, o leitor movimenta uma série de conhecimentos e habilidades, de forma que o produto da leitura não é necessariamente o que o autor pensou, mas sim os sentidos possíveis determinados pelo texto e pela atitude do leitor.

Por outro lado, não se escreve apenas para representar o pensamento, o autor escreve para comunicar algo a um leitor idealizado. A este respeito, Bakhtin (2011, p. 301, grifos do autor) observa: “Um traço essencial constitutivo do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*”. Ainda de acordo com autor, o leitor sempre assume uma “atitude responsiva” diante dos discursos aos quais é exposto. Brandão e Micheletti (2011, p. 18) corroboram com a ideia de um leitor ativo diante do texto e destacam que “um texto só se completa com o ato de leitura na medida em que é atualizado, é operado linguística e tematicamente por um leitor”. Em outras palavras, é durante a leitura que o texto, de fato, constitui-se como processo de significação.

Tantas discussões levaram a uma compreensão mais complexa e, por isso, mais coerente acerca do ato de ler. Numa concepção sóciocognitivo-interacionista da língua e da linguagem, a leitura é um processo de produção de sentidos no qual muitos fatores (cognitivos, linguísticos, extralinguísticos, entre outros) são mobilizados e operados, sempre num movimento de interação com o outro mediado pelo texto. Em relação a isso, Antunes (2003, p. 67) destaca:

A atividade da leitura completa a atividade da produção escrita. É, por isso, uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor.

Essa concepção de leitura, que leva em consideração a natureza dialógica e interacionista da linguagem, parece ser mais adequada para a formação do leitor na perspectiva do letramento, pois o caracteriza como um ser social e interativo diante do texto. Não se trata da ideia de o leitor poder atribuir qualquer sentido ao texto, mas sim de buscar, através de sua organização linguística interna, suas relações extralinguísticas, uma série de possibilidades de entendimento.

É essa concepção, sociointeracionista de língua/linguagem, que se encontra nos PCN (1998), norteador do trabalho com a leitura no Ensino Fundamental II, considerando a relação entre sujeitos instituída no ato da leitura. Dessa forma, esses documentos oficiais orientam o trabalho com a leitura, numa perspectiva que a toma como prática social, como atividade crítica que garante aos alunos o exercício pleno da cidadania. Entretanto, para que essa função tão nobre e tão urgente da leitura seja alcançada é imprescindível o domínio efetivo do código linguístico – ser alfabetizado - sem essa condição ou conhecimento prévio, segundo Kleiman (2000), não há como progredir para o nível da compressão.

Mesmo com tantas orientações, a relação leitura / escola, no Brasil, parece não ser amistosa, visto que um grande número de alunos passa de uma série a outra sem que se desenvolvam capacidades e habilidades mínimas para a compreensão de textos, bem como o hábito da leitura. Tudo isso pode ser consequência de estratégias pedagógicas inadequadas ao trabalho com a leitura: em muitos casos, os “sentidos possíveis” não são negociados, mas repassados verticalmente pelo professor; geralmente passa-se da leitura rápida - às vezes silenciosa, às vezes coletiva - para a resolução de exercícios. Segundo Oliveira e Antunes (2013), essa negligência, em relação à mediação da leitura, resulta no baixo nível de proficiência e desinteresse dos alunos. De acordo com as autoras, a mediação da leitura deve ser compreendida como um processo em que o professor deve buscar estratégias facilitadoras para garantir que os alunos interajam com os textos e entendam que estão participando de práticas sociais e não apenas de atividades de decodificação restritas à escola, bem como assegurar que atinjam níveis de compreensão desejados a fim de participarem efetivamente das mais diversas situações que exigem a competência leitora.

Nesse sentido, as autoras apresentam algumas estratégias básicas de mediação da leitura, como a formulação de andaimes, compreendido como auxílios fornecidos pelo professor para que os alunos possam compreender os textos e obter conhecimentos. Além disso, colocam que todo processo de leitura deve ser encarado como:

[...] um processo contínuo de formulação e verificação de hipóteses e previsões sobre o que se sucede no texto. Daí a necessidade de estabelecer previsões antes da leitura. As previsões sobre o conteúdo do texto podem ser estabelecidas partindo-se de aspectos textuais como a superestrutura, o título, as ilustrações e também por meio das próprias experiências e conhecimentos do leitor (OLIVEIRA; ANTUNES, 2013, p.77).

Tais estratégias são fundamentais diante de qualquer texto, pois colocam os leitores/alunos como parte essencial do processo, uma vez que constroem, ao longo da leitura, uma relação de intimidade com o texto, de conhecimento sobre o que estão lendo, tornando a leitura uma espécie de jogo cujo prêmio final é a alegria de compreender e a possibilidade de interpretar o que foi lido como resultado da ativação de seus conhecimentos prévios articulados a outros oferecidos pelo professor mediador.

Como afirmam Oliveira e Antunes (2013), refletir sobre a negligência na mediação do professor no trabalho com a leitura leva à conclusão de que essa pode ser uma das causas que contribui para a não formação de leitores. Porque a atividade de mediação é de uma complexidade ímpar e paradoxal, principalmente quando se trata do texto literário. Ao mesmo tempo em que o professor precisa assegurar a sua fruição, também precisa acionar

mecanismos de controle para que os alunos consigam desenvolver certas habilidades a fim de que operem satisfatoriamente com esses textos. Vale ressaltar que, atualmente, quando se fala na crise da leitura ou na ineficiência da escola em formar leitores, autores, como Colomer (2007), mostram que se alude, na verdade, à falta de hábito da leitura de textos literários. Esse tem sido desde muito tempo o grande desafio da escola, conforme mencionado acima. Isto posto, propõe-se, nesse trabalho, estratégias para potencializar a leitura do texto literário no Ensino Fundamental II, de forma a contribuir para a formação de leitores de literatura capazes de produzir conhecimentos de forma autônoma e significativa, visando à promoção, de forma sistemática, do letramento literário.

Antes disso, faz-se necessário discutir algumas questões relativas à literatura de maneira geral, porém priorizando sua posição no contexto escolar, especificamente no tocante à leitura do texto literário. É importante que se compreenda a importância da literatura para a formação dos alunos, sua relação com a educação, o porquê do fracasso da escola em formar leitores do texto literário e sua relação com a escrita (produção textual).

Ora, a literatura detém o poder de encantar, divertir, instigar a reflexão e o questionamento de realidades. Além disso, ela, assim como outras manifestações artísticas, possui uma função extremamente relevante para a humanidade, trata-se do autoconhecimento. Não há dúvidas de que a leitura do texto literário configura-se num processo transformador do indivíduo. O contato com a leitura proporciona ao ser humano a mudança, mesmo que em princípio tal condição não possa ser observada. Para George Steiner (*Apud* BRANDÃO; MICHELETTI, 2011, p. 28): “ler corretamente é correr riscos. É tornar vulnerável nossa identidade, nosso autodomínio.” Complementando a afirmação de Steiner, Brandão e Micheletti (2011, p. 28) reiteram: “Mas essa perda que implica transformação se não nos torna bons, no sentido cristão do termo, faz-nos seres mais completos, mais conscientes.”

Observa-se que através de uma linguagem que não encontra limites de criatividade, plurissignificativa, a literatura possibilita ao indivíduo experienciar o mundo em um movimento de invenção e reinvenção, proporcionando a construção de sua identidade, na medida em que o expõe a uma série de situações, de emoções e de conflitos, fazendo-o sair da zona de conforto e questionar-se a si e ao mundo. Sobretudo, porque problematiza a realidade de uma forma que nenhum outro produto cultural consegue. Paulino e Cosson (2009, p.69 - 70), refletindo sobre essa característica da literatura afirmam:

[...] a literatura permite que o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e de sua comunidade. Na verdade, todos nós construímos e

reconstruímos nossa identidade enquanto somos atravessados pelos textos. [...] A experiência da literatura amplia e fortalece esse processo ao oferecer múltiplas possibilidades de ser o outro sendo nós mesmos, proporcionando mecanismos de ordenamento e reordenamento do mundo de uma maneira tão e, às vezes, até mais intensa do que o vivido.

Não obstante, nem sempre a literatura foi concebida dessa forma e esteve nessa posição. Com efeito, ela possui muitas funções estabelecidas historicamente e culturalmente nas/pelas sociedades. Terra (2014), por exemplo, mostra que antes do século XIX, principalmente no contexto europeu, a leitura era sinônimo de ócio para uma elite que dispunha de seu acesso. Os gregos – por meio das tragédias - a tomavam como mimese e lhe delegavam a função catártica e, por isso, educativa. Uma herança que ainda perdura, quando as obras literárias são usadas para instituir valores morais ou modelos de conduta.

Cosson (2007) destaca que as civilizações clássicas instituíram a literatura na escola com dupla função: ensinar a ler e a escrever e, ao mesmo tempo, formar os indivíduos culturalmente (a relação literatura/escola/ensino será tratada adiante com maior acuidade). Segundo o autor, essa ainda é a realidade do ensino de literatura nas escolas brasileiras, uma vez que no Ensino Fundamental ela serve para sustentar a formação do leitor enquanto no ensino médio ocorre a inclusão desse leitor na “cultura literária brasileira”.

A história do romance moderno pode mostrar como a relação das pessoas com a literatura, bem como o gosto, os modos de ler e a avaliação que se faz dela, podem modificar-se e variar conforme o tempo e o espaço. Em meados do século XVIII e durante o XIX, as sociedades europeias passam por grandes transformações, surgindo um novo contexto social, econômico e cultural que contribui para a proliferação do romance, um gênero novo que atinge e agrada principalmente categorias de leitores, conforme mostra Abreu (2006), que queriam manter afastados dos livros como as mulheres, os trabalhadores, os pobres e os jovens. A leitura tornou-se fator de ascensão social entre os homens nesse período, porém a leitura de romances não era bem vista pelos intelectuais, professores e críticos, acostumados aos textos clássicos. Estes “acreditavam que a leitura dos romances era uma perda de tempo, corrompia o gosto e fazia que se tomasse contato com situações moralmente condenáveis (ABREU, 2006, p.103-104). Para as mulheres da época, a leitura de romances era considerada ainda mais perigosa, pois aguçava a imaginação, daí, era vista como “Coisa ruim para o casamento...” (PENNAC, 1996, p.28), pois incitariam as leitoras ao adultério. Curiosamente muitos dos romances criticados naquele período hoje são clássicos da literatura universal e se tornaram leitura obrigatória em escolas e universidades.

Esses preconceitos ou estigmas gerados, a princípio, em torno do romance moderno deviam-se, principalmente, de acordo com Abreu *et al* (2005), ao fato desse gênero não está contemplado nas poéticas clássicas, como estavam a epopeia e a tragédia. Portanto, era visto como um gênero destituído de natureza nobre - assim como a classe que o produziu e disseminou, a burguesia. Tampouco havia teorias que o caracterizasse. Nesse sentido, a desvalorização do romance deu-se também porque se tratava de uma “literatura feita pelo povo, para o povo e com o povo, especialmente a nova classe ascendente, a burguesia” (MOISÉS, 2006, p. 159), considerada uma classe, de modo geral, com pouca instrução formal, posto que não dispunha de uma educação nos moldes clássicos, mas dominavam a língua vernácula na qual os romances eram escritos. Além disso, os romances exprimiam o momento presente de sua produção, o que os aproximava do público leitor. É o que avalia Abreu *et al* (2005, p. 7):

Os escritos bem avaliados social e esteticamente vinculavam-se ao padrão clássico e eram lidos segundo critérios estabelecidos em artes poéticas, retóricas e tratados sobre leitura, por pessoas cultivadas. O romance subvertia essa organização por não responder ao padrão clássico e por poder ser lido por pessoas com pouca instrução formal. Diferentemente dos gêneros clássicos, o romance não exigia educação ou treinamento para ser apreciado devido à proximidade que estabelecia com o leitor ao tratar de eventos a que todos estão expostos e de paixões que todos conhecem. Lidando com o tempo presente, tratando de coisas familiares e circunscrevendo-se ao mundo doméstico e ao homem privado nas camadas médias da vida, o romance poderia ser apreciado por praticamente qualquer um.

Assim, os defensores do romance moderno empenharam esforços a fim de associar sua origem a uma forma mais antiga e teorizar acerca de sua forma e suas contribuições para o homem. No artigo *Os caminhos do romance*, Castilho (2014, p. 5) mostra, através dos estudos de Bakhtin, que, de fato, o romance foi cultivado entre os gregos e os latinos, mas produzido por escritores menores e considerado “como um gênero plebeu e sem um modelo fixo e bem delineado”. O autor comenta, ainda, que, talvez, o romance nesse período não tenha obtido um lugar privilegiado devido à carência de uma forma de reprodução das obras em quantidade. De qualquer forma, a comparação, realizada pelos defensores do romance moderno, entre esse gênero e a forma mais antiga, denominada romanesco, da qual teria se originado, favoreceu o romance moderno, como esclarece Abreu *et al* (2005, p. 5):

O recurso à comparação entre o romanesco e o romance tinha uma dupla vantagem para aqueles que pretendiam defender o moderno. Postulando que o romance teria nascido das entranhas do romanesco, era possível associá-lo a um gênero antigo, de modo a afastar a pecha de recém-chegado ao mundo das letras. Mas a

comparação permitia também postular um aperfeiçoamento do gênero que teria superado os defeitos que conduziriam o romanesco à inverossimilhança e à verborragia.

Exatamente o contrário do que ocorreu na antiguidade, nos séculos XVIII e XIX as condições sócio - culturais favorecem a publicação em larga escala do romance, bem como a expansão do público leitor. Dessa forma, buscou-se outras maneiras de justificar e elevar o romance, principalmente combatendo o estigma de que ele corrompia o gosto e moralmente as pessoas.

Como resposta aos críticos que acreditavam que a leitura dos romances conduzia ao pecado, os defensores do gênero tomaram o problema tal como formulado por eles – as narrativas promovem a identificação do leitor com as vidas dos personagens – mas inverteram o modo de avaliar tal situação. Enquanto os detratores atinham-se ao pecado que consistia em imaginar-se no lugar de alguém que saía dos trilhos da virtude, os entusiastas dos romances viram aí um fato positivo pois, ao invés de conduzir ao erro, essa experiência ensinaria como evitá-lo, fazendo com que os leitores não tivessem que se equivocar em suas próprias vidas. (ABREU *et al*,2005, p. 6)

Graças a esses empenhos o romance conseguiu espaço nas sociedades modernas, nos postulados teóricos e críticos da literatura. Em decorrência disso, a escola apropriou-se dele com os mesmos objetivos que sempre direcionou ao trabalho com literatura. Objetivos bastante distintos daqueles que a sociedades geradoras do gênero tinham em mente ao produzir tais narrativas. Esse percurso ajuda a compreender também como a escola, enquanto instituição social, desde a antiguidade, absorve a literatura. Pois, da mesma forma que a tragédia e a epopeia serviram para ensinar a ler, a escrever e a instituir valores, o romance e tantos outros gêneros literários prestaram-se e ainda se prestam a esses fins, como se discutirá a seguir.

Nesse sentido, com relação ao contexto atual brasileiro, no que diz respeito ao ensino de literatura, como lembra Zilberman (2009), há uma tradição que vincula os textos literários ao ensino de gramática. Durante muito tempo os textos literários serviam como modelos do bom uso da língua, obviamente partindo-se dos textos canônicos veiculados no livro didático como mostra Paulino (2008, p. 57 - 58):

Sabe-se que, na história dos livros didáticos de língua portuguesa no Brasil [...] houve época em que todos os textos eram literários, mas a leitura deles servia a interesses não – literários, com predominância dos estudos de conteúdos gramaticais.

Não se pode esquecer que literatura é arte e, como tal, tem uma das funções mais sublimes, que talvez tenha sido esquecida: através do jogo simbólico, proporciona o prazer estético e a fruição e, como consequência, desenvolve no leitor o gosto pela leitura, ainda que ele não tenha plena consciência das influências que ela exerce em seu espírito.

Nesse sentido, Candido (2011) considera como função primordial da literatura o seu poder ou efeito de humanização. Para ele “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2011, p. 182). Essa humanização provocada pela literatura, segundo o autor, é decorrente de sua natureza complexa constituída de três faces que atuam simultaneamente sobre os indivíduos.

(1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma força de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 2011, p. 178-179).

A força da mensagem veiculada pelo texto literário advém de sua forma, da maneira como foi estruturalmente concebida, redundando em um tipo de conhecimento. Dessa forma, o autor sustenta que enquanto construção com finalidade estética, enquanto estrutura organizada coerentemente, a literatura também organiza o espírito do homem, suas emoções e, conseqüentemente, sua visão de mundo, libertando-o do caos, humanizando-o.

Ainda de acordo com Candido (2011), a literatura apresenta níveis de conhecimento intencional, na medida em que veicula ideologias, crenças, visões de mundo, satisfazendo a necessidade do homem de conhecer os sentimentos e a sociedade e, ao mesmo tempo, contribuindo para a tomada de posição diante deles. Trata-se da função social da literatura que pode servir como fator de construção da personalidade e, como já foi mencionado, como meio de desmascaramento e subversão da realidade.

Em *Por que estudar literatura?* Vicente Jouve (2012) destaca a função de aprendizagem conferida à literatura, entendida como o conhecimento que ela veicula, não sobre a realidade, mas sobre a existência/condição humana. Segundo o autor, as obras que atravessam o tempo e são transculturais são aquelas que se apresentam inéditas dentro de um contexto cultural e/ou quando investem em uma questão “essencial”, o que determina a universalidade atribuída a certas obras. Assim, “O interesse de uma leitura decorre efetivamente tanto da descoberta de uma dimensão de nós mesmos até então inexplorada,

como do sentimento de sermos confrontados com uma questão fundamental”, afirma Jouve (2012, p. 119).

A partir das considerações realizadas por Jouve (2012) pode-se inferir que a literatura, livre das amarras morais ou éticas, de fato, apresenta-se no horizonte dos indivíduos como uma possibilidade singular de conhecimento, na medida em que o coloca diante de aspectos cruciais da existência e da condição de humanidade. Vale ressaltar que não se trata de um aprendizado de ser, de seguir os pressupostos que o texto carrega, seguindo-o como modelo, mas sim aprender a refletir sobre como o homem se relaciona com questões fundamentais de sua existência mediante o tempo e o espaço.

Por todas as características expostas acima, fica evidente que a literatura é relevante para formação do ser humano. Nesse sentido, a democratização da educação ampliou suas funções, legitimando o ensino de literatura em todos os níveis da educação básica. Entretanto, muitos - imbuídos de uma percepção restrita - ainda questionam o espaço da leitura literária, em detrimento da leitura de textos utilitários, justamente por considerarem equivocadamente apenas uma de suas características: o prazer pelo prazer. Para contestar tais considerações, convém aludir a Barthes, em sua aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária, do Colégio de França, quando ele eleva a literatura ao *status* de matéria imprescindível, pois para ele:

A literatura assume muitos saberes. Se, por não sei que excesso do socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia 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. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta.[...] A ciência é grosseira, a vida é sutil e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens (BARTHES, 2010, p.18 -19).

A defesa da presença da literatura no espaço escolar vincula-se ao que ela tem mais íntimo e particular: encerra muitos saberes, porque permite um diálogo que não encontra limites no tempo e no espaço. É um universo de possibilidades onde o leitor pode deleitar-se, discutir, refletir, adquirir conhecimentos específicos e ampliar a consciência do mundo. Assim já pensava Aristóteles ao considerar seu caráter universal e de transcendência da realidade, o que possibilita uma compreensão mais profunda da condição humana, porque não se limita

aos fatos ocorridos, antes explora o que poderia ter acontecido, alargando assim as experiências humanas porque é uma experiência humana.

Por outro lado, Abreu (2006), discutindo questões relacionadas à recepção da literatura, afirma que nem todos os textos considerados literários possuem caráter ficcional, nem todos proporcionam prazer e funcionam como fator que desencadeia processos de transformação dos indivíduos. Isso Porque “a qualidade estética não está no texto, mas nos olhos de quem lê” (ABREU, 2006, p.34). Além de problematizar essa questão, a autora adverte que a mesma obra pode ser lida, apreciada, avaliada e instituída de significados de diferentes formas, porque nesse julgamento entram fatores externos como o tempo, o grupo social do qual os sujeitos participam e do qual depende sua formação cultural e, portanto, a recepção do texto.

Ao tratar acerca dos critérios que definem o que vem a ser literatura, Abreu (2006) mostra o quanto estes podem ser variáveis (porque não são objetivos e universais) e não se tratam apenas de fatores imanentes aos textos como a literariedade, isto é, o trabalho diferenciado com a linguagem ou mesmo o caráter ficcional (há textos considerados literários que não são ficcionais, assim como há textos que trabalham a linguagem de forma diferenciada, estética e artística que não são considerados literários), mas fatores externos como as instituições sociais (universidades, a crítica especializada de jornais e revistas, os livros didáticos, intelectuais, entre outros.) que em um movimento de seleção e exclusão legitimam e classificam os textos em literários ou não. São esses textos que chegam à escola como representantes universais do que deve ser lido, e mais, como devem ser lidos. O que acaba restringindo à escola a circulação dos textos canônicos eleitos por uma elite intelectual restrita (que manifesta as ideologias de um grupo social que exerce poder sobre os demais), excluindo e estigmatizando outras experiências literárias, de outros grupos sociais e culturais e dos próprios alunos, o que termina por dificultar a formação do gosto, uma vez que suas experiências literárias não são consideradas no ambiente escolar.

Pinheiro (2013) concorda com Abreu e advoga a favor da diversidade literária no espaço escolar, contribuindo para o encontro com a alteridade, fator relevante ao desenvolvimento pleno do ser humano. Além de tentar superar os preconceitos advindos de juízos de valor manifestados por uma pequena parte da sociedade que julga todo e qualquer texto literário baseado apenas em suas crenças, suas ideologias, seus critérios. Assim argumenta:

[...] devemos ler e levar ao espaço escolar toda manifestação artística, de qualquer grupo ou classe social, veiculada por diferentes suportes – oral ou escrito. E por que fazê-lo? Porque toda vivência artística, de qualquer grupo, comunica uma experiência peculiar do mundo. É preciso ouvir a experiência do outro não como *menor*, ou menos universal, mas como diferente (PINHEIRO, 2013, p. 36).

Os PCN (1998), por sua vez, em relação ao ensino de literatura, discutindo-a de forma mais didática, tratam-na como componente a ser trabalhado desde as séries iniciais, conferindo-lhe papel relevante no que diz respeito à construção do conhecimento e à formação pessoal e social do aluno. Seguindo essa orientação, os PCN (1998, p. 27) advogam: “[...] enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento”.

Para as séries que compõem o 3º e o 4º ciclos do Fundamental II, os PCN (1998, p. 71) preveem duas funções:

[...] a tarefa da escola, nestes ciclos, é, além de expandir os procedimentos básicos aprendidos nos ciclos anteriores, explorar, principalmente no que se refere ao texto literário, a funcionalidade dos elementos constitutivos da obra e sua relação com seu contexto de criação.

Nessa etapa da escolarização, supõe-se que os alunos já tenham um repertório considerável de leituras literárias, que já conheçam muitos gêneros, que já saibam, inclusive, distingui-los. Por isso, um tratamento mais pontual é pertinente. Não obstante, é preciso realizar uma abordagem coerente com a natureza do texto literário, considerando suas especificidades linguísticas e seus elementos intrínsecos, sempre fazendo os alunos compreenderem de que maneira tais elementos contribuem para a construção e apreensão dos sentidos do texto. Assim, Silva *et al* (2011, p. 81) ao analisarem os textos que circulam na escola e o modo como são trabalhados - por ocasião da pesquisa intitulada *A circulação de textos na escola*, realizada em escolas da rede estadual e municipal e em uma escola particular de São Paulo - concluem:

Qualquer trabalho com o texto, em sala de aula, deve se fundamentar na discussão dos elementos que o constituem, por meio da contribuição das observações pessoais dos vários leitores, na tentativa de explorar grande parte do seu potencial linguístico e polissêmico.

Como discute lucidamente Lajolo (2007), o Brasil - em termos de educação - não possui um histórico de familiaridade com a leitura literária. Ao resgatar documentos e depoimentos de escritores que viveram no século XIX e início do XX, a autora mostra a precariedade do acesso aos livros fora da escola, bem como a qualidade dos livros didáticos

através dos quais se tinha contato com a leitura. Esta era trabalhada consoante métodos que a destituía de significados. Os poucos “bem nascidos” - privilegiados por terem acesso à educação formal, e, através dela, à leitura - relatam em tom de confissão suas experiências pouco significativas e até dolorosa com a leitura na escola. Tratava-se, na verdade, de uma relação pouco amistosa. Considerando o que relata a autora acerca da tradição brasileira em relação à educação e à leitura e observando o histórico de analfabetismo e exclusão social, ainda não superados, pode-se entender por que ainda hoje a literatura não faz parte da vida de grande parte dos brasileiros:

[...] na tradição brasileira, escola, leitura e escrita são experiências que só afloram em relatos de vidas vividas no pólo hegemônico de cultura. Só fala de livros quem tem a intimidade de ter nascido em meio a eles. Os que falam de livros, de leituras e de escolas, falam como à - vontade de quem pertence à classe que se apossa de livros, de leituras e de escrita desde o berço. E como o registro da história passa pela escrita, são poucas, tênues e fugazes as chances de resgate da história da cultura escrita, escrita da perspectiva dos despossuídos dela (LAJOLO,2007, p.60).

Zilberman (2009, p. 11) mostra que a base da educação escolar ocidental é uma herança grega, bem como os estudos literários que sempre estiveram associados ao estudo da língua, uma vez que os gregos consideravam a literatura – ainda sob a denominação de poética – como a expressão ou gênero mais próxima da linguagem verbal e “constituía a principal e mais nobre manifestação da linguagem”, cujo domínio era essencial para a sociedade da época. Contudo, a autora lembra que os estudos literários em sua origem não visavam à formação de leitores de literatura. Na verdade, tinham finalidade prática prestavam-se ao domínio de modelos de escrita e de conduta.

Não obstante, embora formar leitores de literatura não estivesse no fim dos estudos literários no contexto citado acima, Zilberman (2009), colhendo e relacionando depoimentos de autores como Manuel Bandeira e Cyro dos Anjos, revela que o contato com a tradição literária – principalmente através do livro didático – foi relevante para despertar o gosto e o interesse desses autores pela literatura, ainda que a metodologia adotada - de cunho decorativo e analítico - fosse alvo de críticas em seus depoimentos.

Ainda de acordo com Zilberman (2009), o percurso histórico da relação literatura escola no Brasil obedeceu a essa tradição, de privilegiar em sala obras consagradas indo contra a atualidade e a experiência dos alunos, até a década de 70 do século XX quando, através de mudanças na legislação que atendia a exigências sociais, alterou-se o paradigma alargando o contingente de autores e textos que poderiam e deveriam circular na escola. Entretanto, essas mudanças são criticadas pela autora na medida em que a escola – agora

acessível às camadas populares, isto é, a partir da década de 1970 – priva essa nova clientela da tradição literária por entendê-la como um produto de grupos dos quais não fazem parte e com os quais não se identifica, “mas que se relaciona à formação da identidade nacional, com a qual devem interagir, seja para aceitá-la, seja para contrariá-la [...]” (ZILBERMAN, 2009, p. 19).

Assim, a literatura acabou diluída em uma concepção de ensino de língua que educa visando ao pragmatismo do uso dos textos e análise linguística. Ela aparece nesse cenário “como uma das possibilidades de texto ou gênero do discurso” (ZILBERMAN, 2009, p. 17) e destituída de seu caráter cultural e histórico. Seguindo, através da autora, esse percurso histórico – dos gregos ao início do século XXI – percebe-se que a literatura de uma forma ou de outra sempre esteve presente na escola, mas que encontra-se atualmente em uma situação delicada, pois, com a proliferação de tantos gêneros que servem para ensinar os alunos a dominarem a língua, a literatura precisa justificar-se, encontrar novo sentido na escola, ou esta precisa adaptar-se, um caminho mais utópico, como reflete criticamente Zilberman (2009, p.19 ):

Na escola de hoje, o ensino da literatura sobreviverá somente se assumir sentido pragmático e profissional. Ao dirigir-se ao aluno originário dos grupos menos favorecidos da sociedade, deve deixar claro que lhe cabe absorver o conhecimento das camadas dominantes para disputar seus lugares em condições de igualdade. A literatura apresenta-se como um desses saberes práticos que o habilitam ao ingresso qualificado nas melhores universidades, nos melhores empregos, nos melhores segmentos da sociedade. Com isso, abre mão da aura que lhe legou a tradição; porém, recupera a posição que já deteve, dirigindo-se agora às classes populares, não aos núcleos ligados ao poder. Provavelmente uma escola popular para as classes dominantes, pois essa melhoraria somente na ocasião em que aos grupos mais abastados fosse oferecida a educação hoje ao alcance dos segmentos pobres. Nessas condições, não faltariam bons livros nas bibliotecas e nas salas de aula, os professores seriam objeto de preparação e atenção mais adequada, a literatura circularia em igualdade com as demais disciplinas.

Tudo isso aponta para outro problema relacionado à literatura na escola, talvez o mais crítico: parafraseando Rezende (2013), trata-se do que se ensina quando se ensina literatura nesse espaço. Autores como Colomer (2007), Cosson (2009) e Rezende (2013) concordam que a escola tem pautado o ensino de literatura, no nível médio, na história da literatura, nos estilos de época e biografias dos autores. A questão é: qual o lugar para a leitura dos livros nesse contexto, se muitas vezes os alunos sequer têm contato com eles? A historicidade do texto não pode nem deve ser ignorada; contextualizá-lo é, sem dúvida, uma ferramenta pertinente para o processo de compreensão, mas é apenas uma das ferramentas que só pode ser utilizada a partir da leitura efetiva do texto.

No Ensino Fundamental II, a abordagem do texto literário não é muito diferente. Nesse nível, a leitura faz-se, muitas vezes, de maneira rarefeita e prática, no sentido restrito da palavra, buscando apenas informações conceituais e superficiais. Porque reflete, de acordo com Brandão e Micheletti (2011), a dinâmica social capitalista que privilegia a linguagem conceitual, convergindo sempre para a informação, por isso:

[...] a linguagem da escola volta-se, equivocadamente, apenas para a praticidade, por isso encara a literatura como algo suspeito, frívolo. Ler histórias, no ensino fundamental, se reduz a adestrar-se na decodificação do código, a perceber sequências, ações, espaços, em suma, a extrair do texto apenas elementos de sua camada superficial, informativa (BRANDÃO; MICHELETTI, 2011, p. 26).

Urge refletir sobre essa realidade escolar em que os textos literários são tomados como apenas mais uma leitura e sobre esse tipo de abordagem. Antes de tudo, é necessário assegurar que os alunos obtenham prazer diante da leitura do texto literário, desmitificando a ideia de que leitura – prazer - escola são inconciliáveis. Ao professor cabe selecionar textos instigantes que desafiem os jovens leitores a participarem do jogo simbólico da leitura, partindo dos textos apreciados pelos alunos, conforme orientam os PCN (1998).

O prazer proporcionado pela leitura literária pode estar na identificação do aluno com o personagem de um conto, de um romance – transportando-se para a história; na decifração de um enigma; na antecipação de uma ação dos personagens; na elaboração de hipóteses que ao longo do texto podem ser confirmadas ou refutadas; na ansiedade de saber o fim de um romance; na sonoridade e a sugestão de imagens de um poema. Os textos literários provocam naturalmente tais sentimentos e reações nos leitores. Por isso mesmo, a escolha de boas obras é essencial para despertar no leitor iniciante o desejo de ler.

Além disso, para os jovens alunos, o prazer advindo da leitura, que às vezes parece ser uma utopia, pode estar na simples e grandiosa felicidade de compreender o que diz o texto, associando-o ao seu mundo (PENNAC, 1993). Perspectiva semelhante encontra-se em Colomer (2007, p. 62):

O trabalho escolar sobre as obras deve orientar-se, pois, para a descoberta do seu sentido global, a estrutura simbólica onde o leitor pode projetar-se. A literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumenta a capacidade de entender o mundo. Tal recompensa é o que justifica o esforço de ler.

Por outro lado, também é necessário entender quais habilidades de leitura são necessárias para uma efetiva apreensão do texto literário, uma vez que ler esse tipo de texto diferencia-se da leitura de outros textos. Nesse sentido, Paulino (2008) faz uma série de

reflexões sobre os procedimentos de leitura quando se tem por objeto o texto literário e evidencia algumas especificidades no modo de lê-los, pois os objetivos da leitura literária não são os mesmos da leitura de outros gêneros textuais ditos utilitários. Para a autora: “[...] habilidades exigidas na leitura literária são habilidades cognitivas, além de serem habilidades de comunicação, no sentido de habilidades interacionais e também afetivas. [...]” (PAULINO, 2008, p. 59). Os PCN (1998, p.70) também manifestam essa preocupação:

Para considerar a diversidade dos gêneros, não ignorando a diversidade de recepção que supõem, as atividades organizadas para a prática de leitura devem se diferenciar, sob pena de trabalharem contra a formação de leitores. Produzir esquemas e resumos pode ajudar a apreensão dos tópicos mais importantes quando se trata de textos de divulgação científica; no entanto, aplicar tal procedimento a um texto literário é desastroso, pois apagaria o essencial - o tratamento estilístico que o tema recebeu do autor.

Nesse contexto, o professor precisa estar em constante alerta, conhecendo cada texto que propõe aos alunos, pois muitas vezes eles não dispõem de referentes, de conhecimentos prévios, sejam linguísticos, sejam de mundo, sejam textuais ou mesmo de maturidade, necessários à compreensão de determinada leitura. Portanto, tornar o texto literário acessível, contextualizando-o e atualizando-o é essencial para garantir que sua recepção seja um encontro com o outro, uma interação da qual resulte novas maneiras de apreensão do real. Valer-se das experiências e dos conhecimentos de cada aluno também é uma estratégia conveniente, pois, como afirma Rouxel (2013, p. 23):

A presença da turma é essencial na formação dos jovens leitores: lugar de debate interpretativo (metamorfose do conflito de interpretação), ela ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza.

No processo de letramento literário essa participação colaborativa dos alunos é crucial para estabelecer uma leitura produtiva e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Retomando a reflexão acerca dos objetivos relativos à leitura do texto literário, muitos autores afirmam ser o prazer individual e solitário o principal objetivo desse tipo de leitura. Não há dúvidas também que cada leitor possui seus próprios objetivos, valendo-se de estratégias pessoais para alcançá-los. Na escola, como se sabe, as leituras são impostas, portanto os alunos não conseguem estabelecer previamente seus objetivos, em outras palavras, não sabem para ou o porquê de estarem lendo. Kleiman (2000) afirma que a escola deve determinar os objetivos para cada leitura, pois, mesmo estabelecidos artificialmente, são importantes para motivar os alunos. Além disso, influenciam diretamente a escolha das estratégias utilizadas para a compreensão dos textos, por exemplo, a formulação de hipótese.

Entretanto vale ressaltar que isso não significa impor de maneira autoritária aos alunos os objetivos de leitura, mas sim elaborá-los conjuntamente, a fim de que todos os envolvidos no processo tenham plena consciência do percurso a seguir e onde este os levará.

Ainda em relação à abordagem da leitura literária na escola, Lajolo (2007, p. 50, grifo do autor) afirma que: “as atividades de leitura propostas ao aluno, quando este se debruça sobre um texto literário, têm sempre de ser centradas no significado mais amplo do texto, significado que não se confunde com *o que texto diz*, mas reside no *modo como o texto diz o que diz*”. Portanto cabe ao professor, enquanto mediador da prática de leitura, recorrer a estratégias que possibilitem aos alunos investigar e reconhecer os recursos utilizados no texto que realmente contribuem para a compressão de seus significados, recuperando os caminhos linguísticos e sociais do texto.

É importante considerar que a leitura literária na escola é relevante para a formação dos alunos, por sua força expressiva e o modo como trabalha a linguagem, experimentando os recursos da língua, transformando-os em formas artísticas que revelam múltiplas formas de conceber o mundo. Ela apresenta-se como excelente oportunidade para o exercício da produção oral e escrita e, portanto, de domínio da língua. Ao ler um texto literário o indivíduo, no caso o aluno-leitor, sente necessidade de falar sobre ele, de recontá-lo ou recriá-lo como o compreendeu. Dessa forma, organiza sua experiência também através da linguagem. Sobre essa questão remete-se a Colomer (2007, p. 160) que argumenta:

[...] os livros se oferecem como uma ocasião perfeita para falar ou escrever sobre eles, a partir deles ou segundo eles, em uma constante efervescência de atividades que inter-relacionam a leitura, a escrita e a fala, e que contam com um grande número de experiências escolares, que demonstram sobejamente seus benefícios no domínio progressivo da língua.

No Ensino Fundamental II, assim como em outros níveis de ensino, é de suma importância que a escrita seja uma consequência de leituras instigantes e produtivas. Esse, na verdade, é um dos princípios do ensino de literatura, colocado por Dalvi (2013, p. 82): “Permitir a experiência de ensaiar escrever/produzir literatura, como resposta amorosa ao ato de ler”. Assim, ler e escrever literatura oportuniza ao aluno desenvolver suas capacidades e habilidades artísticas, tantas vezes negligenciadas. É evidente que não é função da escola formar escritores de literatura, mas é seu dever estimular a escrita literária como forma de apropriação de um tipo particular de uso da escrita, sobretudo porque, como mostra Cosson (2007, p. 16) “é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a

arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem [...]”.

Nesse sentido, é possível formar leitores do texto literário no Ensino Fundamental II desde que se pense o trabalho com a leitura literária como um processo no qual cada leitura transforme-se em oportunidade de construção de conhecimentos sobre os textos literários e suas múltiplas relações. Para tanto, muitos fatores precisam ser mobilizados no âmbito escolar, inclusive, repensar o papel dos professores nesse processo, pois, no cotidiano, são eles que estão em contato direto e constante com os alunos.

Nesse caso, o professor precisa assumir-se como um agente do letramento literário (essa questão será abordada de forma mais precisa no subtópico seguinte que versará sobre aspectos do letramento de forma geral e letramento literário no contexto escolar, bem como o papel do professor nesse processo) e, antes de tudo, ser um bom leitor; ser um pesquisador, conhecendo as teorias e compreendendo de que forma elas podem auxiliar sua prática; ter um repertório considerável de leituras literárias, pois se o mesmo não conhece os textos que irá trabalhar com seus alunos como poderá, por exemplo, perceber certas inadequações? Como poderá conduzir uma leitura que se desdobre em possibilidades e formas singulares de construção de sentidos? Como fará os alunos perceberem as particularidades da escrita literária?; compartilhar leituras ao invés de impô-las, ou como orienta Pennac (1993, p.80): “E se, em vez de exigir a leitura, o professor decidisse de repente partilhar sua própria felicidade de ler?”; mobilizar os conhecimentos e as capacidades dos alunos, bem como os recursos necessários de determinadas práticas; articular projetos de leitura que contribuam para a formação de uma comunidade de leitores (COSSON, 2007). Em outras palavras, preparar os alunos para assumirem e realizarem suas próprias escolhas literárias e seus próprios objetivos, o que implica no desenvolvimento considerável do senso crítico, da reflexão e da autonomia.

Para a efetivação da proposta que será construída nesse trabalho, a concepção de letramento é essencial, bem como suas implicações no âmbito escolar. Portanto, é pertinente tecer considerações mais específicas sobre o que vem a ser o letramento, de que forma ele surge no contexto social brasileiro e compreender seu caráter múltiplo, o que possibilita falar de letramentos, especialmente o literário.

## 1.2 Aspectos do letramento literário no contexto escolar

No subtópico anterior, deu-se início à discussão a respeito de letramento literário. Portanto, faz-se necessário discutir suas implicações e significados na sociedade no que se refere às novas condições sociais de uso da leitura e da escrita, bem como as transformações ocorridas no ensino em decorrência da incorporação dos estudos que tem suscitado.

Na década de 80, surgia no Brasil, ainda que timidamente, o termo letramento e, conseqüentemente, seu sentido como se conhece hoje. Segundo Soares (2006, p. 17), “[...] Trata-se [...] da versão para o português da palavra da língua inglesa literacy”, uma vez que não dispunhamos de tal termo dicionarizado. Mais importante, porém, do que a origem do termo é o que ele nomeia ou designa, pois o seu aparecimento está intrinsecamente relacionado às transformações de ordem social e cultural, no que se refere às novas exigências sociais de usos da leitura e da escrita. Kleiman (2005, p. 21) diz que o termo surgiu “[...] para se referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplos do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém.” Assim, embora ligado à escrita, o letramento não se limita a ela, conforme Rojo (2009).

Soares (2006), ao tratar o tema de uma forma um pouco mais didática, faz uma explanação e esclarece alguns conceitos como o de alfabetização, analfabetismo e alfabetismo, este sendo, muitas vezes, usado como sinônimo de letramento, que ajudam a compreender como o letramento tem características pontuais, específicas que remetem a uma transformação sócio-histórica das formas de uso da escrita. A autora descreve-o como “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2006, p. 18). É essa apropriação da escrita que oportuniza o sujeito a usá-la adequadamente mediante as diversas situações sociais que a exigem. Por isso, é unânime a ideia de que não basta aos indivíduos saberem ler e escrever, ou seja, adquirirem a tecnologia da leitura – no sentido de decodificar e, da escrita, no sentido de codificar. O letramento pressupõe a inserção do indivíduo em práticas sociais de uso da leitura e da escrita, portanto, é necessário adquirir e saber utilizar essas habilidades para que se possa participar efetivamente das múltiplas práticas sociais que as demandam constantemente. Ao mesmo tempo, essa imersão do indivíduo em práticas sociais diversificadas nas quais ele mobiliza diferentes saberes, mediadas pelos grupos sociais dos quais participa, contribui para a construção dos múltiplos letramentos.

Para Kleiman (2007a) o letramento é um processo e, nessa perspectiva, a leitura e a escrita assumem dimensões individuais e sociais. Isto porque as atividades sociais são

permeadas por gêneros textuais e, segundo a autora, todas as vezes em que um indivíduo vê-se diante de uma situação social que lhe exija a produção/articulação de um novo gênero ele passa por um processo no qual busca de diversas formas construir representações desse novo gênero até apropriar-se dele e produzi-lo competentemente.

Levando-se em consideração o letramento em uma perspectiva ideológica, os sujeitos letrados, ou seja, capazes de usar a leitura e a escrita com competência também são capazes de apropriar-se do conhecimento de forma mais ampla, de analisar situações, de criticar, de participar efetivamente da sociedade e da cultura, o que pode modificar substancialmente sua condição social.

Outra discussão pertinente sobre letramento encontra-se em Tfouni (2010) que também o concebe como um processo de caráter sócio-histórico de aquisição da leitura e da escrita pelas sociedades modernas e como o uso desse sistema de escrita influencia todos os indivíduos que delas participam alfabetizados ou não. A autora também aponta as diferenças entre alfabetização e letramento que, apesar de interligados, abrangem processos diferentes e chama a atenção para uma série de equívocos quando se trata da utilização dos termos “letrados” e “iletrados”. Uma vez que não há, segundo ela, grau zero de letramento, mas sim um “continuum” posto que os indivíduos constituem seus níveis ou grau de letramento à medida que entram em contato com práticas sociais atravessadas pela escrita e isso ocorre cotidianamente e incessantemente.

Nesse sentido, a autora assevera que o letramento não deve ser visto restritivamente associado ao processo de escolarização, isto porque em sociedades ditas letradas pode haver indivíduos ou grupos não alfabetizados que têm seus discursos perpassados pela cultura letrada e são capazes de realizar inúmeras atividades que exigem conhecimentos acerca do sistema de escrita, as chamadas práticas de letramento. Enquanto outros, devidamente escolarizados, podem não conseguir [...] “colocar-se como *autor do próprio discurso*[...]” (TFOUNI, 2010, p.42), isto é, não são capazes de lidar adequadamente com os discursos orais ou escritos para resolver problemas. Para Tfouni(2010) é a noção de autoria que está no cerne do letramento, entendido como processo sócio-histórico. Assim, o discurso letrado, sendo social e historicamente construído, atinge e é acessível a todas as pessoas, mesmo as que não dominam o sistema da escrita.

Por isso, é preciso lembrar que a escola é uma das agências de letramento, mas não a única. Porque tal fenômeno relaciona-se também, segundo Kleiman (2005), a eventos cotidianos originados nas mais diversas instituições e são extremamente heterogêneos, pois

demandam diferentes saberes, relativos a diversas linguagens, mobilizados por seus participantes em colaboração para atingir objetivos comuns.

De fato, as pessoas participam cotidianamente de práticas e situações específicas sejam no ambiente doméstico, no trabalho, na escola, dentre outros, que exigem habilidades de leitura e escrita cada vez mais complexas. Elas fazem parte de uma sociedade moderna que as expõe a uma diversidade de gêneros textuais constituídos não apenas da linguagem verbal, mas sim de uma multiplicidade de linguagens em uma verdadeira semiose que as desafia a todo o momento, enquanto leitores e produtores. Portanto é a participação nesses eventos ou práticas de letramento, em diferentes instituições sociais, servindo-se das modalidades oral e escrita da língua, bem como de diferentes linguagens, que amplia os níveis de letramento dos indivíduos. Discutindo essa relação e corroborando as ideias de Kleiman (2005), Rojo (2009, p.11) diz: “As práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita; dentre elas as práticas escolares.”

Levando em consideração a abordagem de Kleiman (2005), outra questão relevante, quando se fala sobre práticas de letramento, trata-se de seu caráter situado, isto é, elas são contextualizadas. Assim, é a natureza de cada situação social originada nas diferentes instituições que determina os objetivos, as intenções, as formas de realizar as atividades de linguagem, bem como os materiais e os recursos utilizados pelos participantes numa determinada prática de letramento. A autora cita como exemplo uma situação comum, uma festa de aniversário ou missa de bodas de prata. Nesse caso, as atividades realizadas em torno da situação serão enviar convites e preparar o cardápio, atividades de escrita que estão intrinsecamente relacionadas a esse evento. Além disso, os recursos utilizados como material para os convites e as ações, como escolher o texto mais adequado, serão determinados pelas especificidades da situação. Por sua vez, o gênero textual convite, demandado nessa situação sócio - pragmática, efetiva uma prática social de comunicação e uso da escrita.

Entretanto , quando se trata da escola, Kleiman (2005) afirma que as práticas de letramento que utilizam os gêneros textuais - originados nas instituições sociais - o faz de maneira descontextualizada, sem que fique claro o vínculo entre eles e as situações sócio - comunicativas nas quais foram concebidos. Essa abordagem pode acarretar alguns problemas para os alunos, uma vez que os gêneros textuais são apresentados sem que haja a mobilização adequada de estratégias de leitura e escrita que permitam compreendê-los como práticas sociodiscursivas. Em muitos casos, visa-se apenas à repetição ou reprodução da forma linguística. Diante dessa situação, é preciso refletir e rever essa prática. Pois, quando se trata

de gêneros textuais, Marcuschi (2010, p. 20) esclarece que “caracterizam-se muito mais por suas funções sociocomunicativas, cognitivas, e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais”. Priorizando apenas esses dois últimos aspectos e ignorando seu caráter interativo, comunicativo e a situação geradora os alunos não conseguem compreender e entrever sua utilidade e funcionalidade fora da escola, como discute Bezerra (2010).

Sobretudo, o trabalho com ensino de leitura e escrita em sala de aula deve levar em consideração as práticas sociais de letramento que os alunos participam fora da escola e, ao mesmo tempo, acrescentar outras a que eles não têm acesso. Essas orientações encontram-se nos PCN (1997), que determinam como objetivo do ensino de língua portuguesa formar cidadãos que estejam aptos a compreender os diversos textos com os quais se defrontam no cotidiano. Entendem, portanto, que o letramento, na escola, só poderá efetivar-se a partir de uma prática permanente de leitura e produção de textos diversos disponíveis na sociedade.

Portanto, é preciso deixar claro para os alunos quais os objetivos da leitura de determinado gênero textual, onde eles o encontrarão, qual sua função social e comunicativa, em qual situação ele se originou e em quais circunstâncias, em qual(s) suporte(s) é veiculado. Tudo isso é importante para que fora da escola os alunos consigam participar efetivamente e com segurança dos eventos sociais que demandam o uso dos mais variados gêneros textuais.

O objetivo da escola deve ser, necessariamente, promover e/ou ampliar o letramento dos alunos, partindo das experiências e habilidades que já dispõem e, ao mesmo tempo, valorizar as práticas sociais nas quais os alunos estão envolvidos fora da escola. Por isso, muitos autores, como Oliveira, Tinoco e Santos (2014) orientam que o trabalho, visando ao letramento, seja realizado através de projetos nos quais a escolha dos gêneros textuais parta da necessidade da turma e, em consequência, de sua funcionalidade e utilidade na vida prática. Assim, as atividades realizadas terão significado e contribuirão para o desenvolvimento das capacidades de interação dos indivíduos e, por conseguinte, seu desempenho social. Bezerra (2010) defende a relevância da inserção dos gêneros textuais na prática pedagógica:

O estudo de gêneros pode ter consequências positivas nas aulas de português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes (BEZERRA, 2010, p. 44).

A autora ainda pontua uma questão significativa ao enfatizar que os gêneros textuais, por serem culturalmente e socialmente determinados, originados em diferentes

instituições sociais e usados em situações reais e específicas de comunicação e interação, não são de domínio de todos os indivíduos, visto que as camadas sociais privilegiadas participam de eventos de letramento que não atingem a população de forma geral. É nesse sentido que a escola pode atuar e contribuir para inserir os alunos no universo linguístico dos mais variados gêneros de textos e que, através de um processo analítico, possam compreender/ identificar suas características e produzi-los quando necessário.

Marcuschi (2010) também destaca a importância de se trabalhar com gêneros textuais. O autor afirma ser uma oportunidade de operar com a língua nas suas mais variadas formas de uso no cotidiano. Mas adverte que o estudo visando à apropriação dos gêneros textuais deve ser analítico e sistemático, o que, segundo o autor, ainda não é uma realidade, principalmente nos livros didático de língua portuguesa.

Levando em consideração a discussão já realizada e as implicações pedagógicas do letramento, fica claro que é dever da escola operar com os mais diversos gêneros textuais e formas de letramento, dentre eles, o literário que carece urgentemente de atenção. A esse respeito, Cosson (2007, p. 23) afirma: “[...] o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. Como se discutirá a seguir, a promoção do letramento literário é um dos grandes desafios do ensino, pois como prática social não pode limitar-se à escola. Sobre essa questão, Rangel (2007, p. 137 - 138) afirma que na perspectiva do letramento “[...] a formação do leitor literário [...] visa [...] formar um leitor para quem o texto é objeto de intenso desejo, para quem a leitura é parte indissociável do jeito de ser e de viver”.

Como a escola deve proceder para alcançar tal objetivo é, sem dúvida, uma questão-problema que precisa ser discutida. Vale ressaltar que neste trabalho reporta-se à escola como a principal agência de letramento da qual os alunos participam. Apesar de não ser a única, como já se mencionou, mas lhe é delegada oficialmente a função de desenvolver a competência comunicativa dos alunos, de modo a torná-los capazes de usá-la adequadamente nas mais variadas situações de comunicação.

A questão-problema, aludida anteriormente, trata-se de como a escola vem tratando o texto literário e de que forma ela intervém para aproximar os alunos da literatura. A partir da assimilação da noção de letramento como os usos sociais da leitura e da escrita, a escola incorporou uma série de gêneros textuais, privilegiando excessivamente o caráter pragmático dos gêneros utilitários e, por outro lado, negligenciando os gêneros da esfera literária, tendo em vista seu caráter “não – utilitário”, ou os tratando como os demais. Nesse novo contexto social a literatura parece ter ficado à parte, sem que se encontrasse o seu lugar e sua importância. Colomer (2007), ao tratar acerca do percurso histórico da literatura, mostra

como isso aconteceu a partir da segunda metade do século XX e discute a necessidade da existência/permanência da literatura na escola:

[...] Uma grande quantidade de discursos baseia-se em repetir que a mediação deve existir porque a literatura é importante para os humanos, e os adultos são responsáveis por incorporá-la às novas gerações. Portanto, se assistimos à afirmação renovada desta ideia é porque se está respondendo a um problema imediato: o da mudança das funções sociais da literatura durante a segunda metade do século XX e o da redução de seu espaço escolar em função da leitura “funcional”, do ensino da língua e das demais matérias do currículo. Assim, [...] a situação atual é que, graças à extensão da escolaridade, lê-se mais que nunca, mas o que se lê está longe de corresponder à literatura e a seus possíveis benefícios (COLOMER, 2007, p. 104, grifo do autor).

Não se está, de maneira alguma, culpando a noção de letramento pela perda de espaço da literatura na escola, mas sim, algumas interpretações errôneas a seu respeito. Em todo caso, mais recentemente, essa questão parece estar sendo resolvida, na medida em que a noção de letramento vem sendo ampliada e toma dimensões plurais. Fala-se agora em letramentos que, de acordo com Paulino (2008, p. 56), “Talvez seja uma forma no plural o modo mais adequado de explicitar as diferenças entre as práticas de leitura, derivadas de seus múltiplos objetivos, formas e objetos, na diversidade também de contextos e suportes em que vivemos”.

Nesse sentido, é preciso ter bem estabelecido que os procedimentos para promover o letramento literário devem ser específicos. Em outras palavras, o trabalho com a literatura, visando formar um leitor que a tome como parte de sua vida, deve levar em consideração as características peculiares ao objeto texto literário a saber: a linguagem trabalhada de forma estética, que o diferencia de outros textos; seus entrelaçamentos e diálogos, construídos na tradição; o reconhecimento de gêneros e suas formas de composição, entre outras. Tudo isso é importante para o leitor obter domínio do discurso literário, percebendo que está diante de uma leitura que amplia as dimensões de construção da sua própria língua, constituídas nas diferentes formas de dizer do texto literário, do como dizer, e da criação de mundos através da palavra. O letramento literário precisa ser encarado como a possibilidade concreta de um contato mais profundo com essas características intrínsecas à literatura. A fim de justificar sua importância, Cosson (2007, p. 30) afirma:

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 ou porque seja prazeroso, 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

Os textos literários utilizam-se da escrita de forma particular e estão vinculados à esfera social da literatura, portanto, é uma das formas sociais de uso da leitura e da escrita. O conceito de esfera de atividade ou de circulação social de discursos, pautado em Bakhtin (2011), consiste nos diferentes campos ou esferas de atividades de produção e circulação dos discursos que são materializados em gêneros discursivos.

Rojo (2009) lembra que os indivíduos circulam cotidianamente por várias dessas esferas de atividade, tais como, familiar, jornalística, burocrática, artística, dentre outras, seja como produtores ou receptores de discursos manifestados em diversos gêneros textuais, em suportes e culturas também diferentes. Assim, ao desempenhar atividades de comunicação os indivíduos percebem que o uso da língua deve obedecer às “condições específicas de circulação da língua em uma esfera de comunicação” (ROJO, 2009, p. 111). Nesse sentido, a leitura literária é, pois, uma prática de letramento – assim como a leitura de jornais, o uso da *internet* através das redes sociais ou para fins de pesquisa, o planejamento das aulas de um professor, uma conferência que se vai realizar ou assistir, já que introduz e desafia o indivíduo a participar de uma nova atividade social e a apropriar-se de formas específicas de discursos veiculados em diferentes gêneros textuais. Nesse contexto, Cosson (2007, p. 12) concebe o letramento literário da seguinte forma:

O letramento literário [...] possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária [...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade.

Paulino e Cosson (2009, p. 67) definem “letramento literário como um processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Nesse sentido, o leitor apropria-se da linguagem literária e da compreensão de seus sentidos a partir das experiências com os textos que perpassam sua vida. Os autores ressaltam que não se trata de uma habilidade adquirida, mas sim, que, como processo, está em constante estado de transformação. Dessa forma, não é restrito à escola, pois se renova mediante as leituras significativas realizadas pelos sujeitos-leitores. Nessa perspectiva, entende-se, com esses autores, que o letramento literário está presente desde muito cedo na vida das pessoas seja com as cantigas de roda na infância; os contos de fadas ouvidos na hora de dormir; os poemas de amor na juventude; os romances e tantos outros textos literários que perpassam a vida das

pessoas e tornam-se parte indissociável do ser. Porque a apropriação da literatura significa incorporá-la à vida de modo que os sujeitos-leitores possam valer-se dela para expressar-se, quando suas palavras são insuficientes.

Além dos autores já citados, outros estudiosos, principalmente nas últimas décadas, vêm trabalhando e apresentando discussões relevantes em torno da concepção de letramento literário, buscando associá-la ao que o letramento tem de mais intrínseco, isto é, sua natureza social e historicamente determinada e compreendido como as práticas sociais vinculadas à leitura e à escrita, nas quais os indivíduos participam nos diversos contextos sociocomunicativos, sem abandonar, obviamente, as especificidades da literatura. Nesse sentido, é importante que se discuta algumas dessas definições ou noções.

Para Freitas (*apud* MELO; MAGALHÃES, 2009, p. 173), “Letramento literário é uma maneira de considerar e valorizar a imaginação ao vivenciar e criar acontecimentos; é um espaço de reflexão e fruição estética.” As autoras também apresentam sua visão sobre o tema, apontando a importância de inserir os indivíduos na esfera social da literatura, no caso, os alunos. Para elas:

[...] o letramento literário configura a inserção dos indivíduos na esfera social da literatura. Esse fenômeno é uma maneira de compreender a realidade; uma maneira de inserir os indivíduos no mundo da leitura através de textos que proporcionem o “prazer de ler”; uma forma de tornar real o imaginário [...] (MELO; MAGALHÃES, 2009, p. 172 -173, grifo do autor).

O ponto de vista citado acima é uma interpretação do que Chiaretto (2007) discute acerca do letramento literário em um texto que aborda, entre outras, uma questão já apontada neste trabalho: o texto literário como produto de mercado, consumível como os demais textos utilitários, num movimento mercadológico de efemeridade que contraria a natureza da literatura. O autor também faz algumas considerações sobre como as editoras manipulam o texto literário, utilizando-se de estratégias que democratizam a leitura literária, mas o fazem de maneira banal, ao ponto de confundirem a ideia de letramento literário com outras práticas sociais de leitura. Encontra-se, em Chiaretto (2007, p. 235), uma visão de letramento literário que engloba uma dimensão social e individual:

Grosso modo, enquanto processo social e individual, vê-se que tal modalidade de letramento acaba por relacionar a expressão que sintetiza de forma mais adequada os procedimentos geradores e capacitadores da apropriação do mundo da escrita literária pelos leitores vistos em todos os níveis, seja professor, seja aluno, sejam sobretudo os indivíduos inseridos precariamente nos círculos de educação formal.

A concepção de letramento acima interessa porque aponta para uma visão mais abrangente da relação de todos os sujeitos-leitores com a leitura literária, e não apenas de professores, estudiosos/críticos da literatura, e escritores, contribui, dessa forma, para ressignificá-la e, principalmente, dessacralizá-la, uma vez que deve ser, como todos os outros textos, acessível a todos. Nesse sentido, Zilberman (2007) reforça que à escola cabe democratizar a literatura, ou melhor, dessacralizá-la. A autora, ao reconstituir o percurso histórico da relação entre o livro didático e a literatura, mostra que esta sempre esteve envolvida numa “aura” e acessível, por muito tempo, apenas às elites. Indo além, ela afirma que com o advento da perspectiva do letramento gerou-se um problema em relação à formação do leitor:

Até um certo período da história do Ocidente, ele era formado para a literatura; hoje, ele é alfabetizado e preparado para entender os textos, ainda orais ou já na forma escrita, como querem os PCNs, em que se educa para ler, e não para a literatura. Assim nem sempre a literatura se apresenta no horizonte do estudante, porque, de um lado, continua ainda sacralizada pelas instituições que a difundem, de outro, dilui-se no conceito vago de texto ou discurso (ZILBERMAN, 2007, p. 265 – 266).

Autores, como Colomer (2007) e Cosson (2007), também discutem a respeito dessa perda de espaço da literatura no ensino, fato que está relacionado principalmente à forma de concebê-la, e como essa desconsideração pode afetar a formação dos alunos. Nesse caso, consideram que a literatura precisa ser democratizada através da escola, mas é imprescindível que esse processo seja feito de maneira consciente. Para tanto, é preciso realizar algumas reflexões sobre as concepções de literatura que perpassam a história e influenciam as práticas pedagógicas, bem como sua importância para formação dos alunos, enquanto leitores e enquanto sujeitos.

Terry Eagleton (1997), ao examinar o percurso das teorias literárias mais recentes, a partir do século XIX, evidencia que elas passaram por três fases. Na primeira, durante o romantismo e século XIX, houve uma intensa preocupação com o autor. Em seguida, com o *New Criticism*<sup>3</sup> o foco de atenção é desviado para o texto, que passa a ser o objeto exclusivo

---

<sup>3</sup>O *New Criticism* [Nova Crítica] foi um movimento de teoria e crítica literária americano da primeira metade do século XX, cujas teorias assemelhavam-se ao que depois viria a ser conhecido no ocidente como o Formalismo Russo. Ambos os movimentos têm em comum o fato de deslocar o enfoque para dentro da obra, num movimento que a separa do autor, do leitor e do contexto, este último aspecto é mais acentuado no *New Criticism*. Além disso, defendiam a ideia de que os textos literários possuem características específicas que os distinguem dos textos não-literários, portanto fazia-se necessário estudá-los e analisá-los como um objeto em si mesmo, desvendando essas peculiaridades. Enquanto o Formalismo Russo elegeu a literariedade como elemento básico da literatura o *New Criticism* levou as últimas consequências o texto como uma estrutura e, conseqüentemente, a análise estritamente objetiva, conforme se pode ler em Gonçalves (2005).

de preocupação e, só em uma fase mais recente, a atenção é transferida para o leitor. O fato de o leitor ser o elemento menos privilegiado nos estudos sobre a literatura causa, segundo o autor, estranhamento, posto que:

[...] sem ele não haveria textos literários. Estes textos não existem nas prateleiras das estantes: são processos de significação que só se materializam na prática da leitura. Para que a leitura aconteça, o leitor é tão vital quanto o autor como processos de significação que só se concretizam através da leitura (EAGLETON, 1997, p. 102-103).

Nesse sentido, Rouxel (2013) mostra que os avanços teóricos em torno dos estudos da literatura contribuem para elucidar novas perspectivas para o seu ensino. Em relação às concepções de literatura a autora aponta três mudanças de paradigma importantes que devem ser incorporadas às práticas escolares:

1. De uma concepção 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 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 portadores (ROUXEL, 2013, p. 18).

Tais mudanças implicam em novas maneiras de conceber a leitura do texto literário que passam a considerar e problematizar o processo de recepção, no qual se tem, não mais um leitor virtual inscrito no texto, mas leitores reais com vivências e experiências que lhes condicionam e permitem atualizá-lo. Isso demanda, usando as palavras da referida autora, um engajamento por parte do leitor, que passa de uma postura distanciada e objetiva em relação ao texto a uma “distância participativa” (ROUXEL, 2013, p.19). Ao mostrar as implicações da análise literária, importante no processo de leitura do texto literário para sistematizar os conhecimentos sobre a literatura e adquiridos durante a leitura, Cosson (2007) também destaca a relevância da participação do leitor. Nesse caso, a leitura literária é concebida como um processo de comunicação exigindo, assim, que o leitor adentre no texto explorando-o de diversas formas e sob diferentes aspectos. A fruição, a investigação e a análise formam um todo indissociável e fundamental para a formação do leitor na perspectiva do letramento.

Além disso, essas mudanças são relevantes porque desmistificam a ideia de literatura apenas como um conjunto de obras canonizadas, consagradas e estáticas que tem

como finalidade última seus aspectos estéticos, desconsiderando outras formas de leitura e outras funções, entre elas, a humanizadora, já destacada nesse trabalho, discutida por Antonio Candido (2011) e para quem a literatura é uma necessidade e um direito do ser humano. O autor defende que a necessidade de ficção e fantasia é universal e inerente ao homem, a literatura, enquanto modalidade que sistematiza esses elementos supre essa necessidade. Por isso não há, segundo ele, povo ou homem que viva sem ela. Nesse sentido, sua visão sobre o que vem a ser literatura envolve “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 2011, p. 176).

Essa conceituação ampla e diversificada ratifica a ideia de que a humanidade sempre busca formas de satisfazer seu desejo de “fabulação” e que todas as formas literárias são igualmente válidas e significativas.

Não obstante, conceituar a natureza da literatura sempre foi uma questão problemática porque ela é dinâmica e se transforma constantemente mediante as sociedades e ao tempo. Por isso mesmo, Aguiar e Silva (2007) demonstram as dificuldades enfrentadas ao longo da história para estabelecer-se uma definição razoável, apontando para o caráter polissêmico do termo literatura, esclarece:

a literatura não consiste apenas numa herança, num conjunto cerrado e estático de textos inscrito no passado, mas apresenta-se antes como um ininterrupto processo histórico de produção de novos textos – [...] os quais não só podem representar, no momento histórico do aparecimento, uma novidade e uma ruptura imprevisíveis em relação aos textos já conhecidos, mas podem ainda provocar modificações profundas nos textos até então produzidos, na medida em que propiciam, ou determinam, novas leituras desses mesmos textos (AGUIAR; SILVA, 2007, p. 14).

A concepção de literatura citada acima é bastante significativa, pois a torna viva e imbuída de um caráter de renovação e, ao mesmo tempo, de continuidade, visto que mantém infinitas relações dialógicas sejam de rompimento ou oportunizando novas e diferentes leituras para textos já conhecidos. Assim ela jamais se esgota. Implicitamente a essa definição tem-se outro aspecto a ser considerado. Partindo do pressuposto de que a produção literária é ininterrupta e, nesse caso, há uma literatura dita contemporânea, percebe-se que a escola, muitas vezes, parece fechar-se ao novo, valorizando apenas textos já enraizados na tradição. Em outras palavras, concebe a literatura “apenas como uma herança”, o que a torna para os alunos, muitas vezes, algo distante e sem relação com a vida cotidiana, porque parece

destituída de seu caráter comunicativo e interativo. É para solucionar esse problema que Rouxel (2013, p. 23) advoga a necessidade de expor os alunos à:

diversidade do literário [...] diversidade dos gêneros: ao lado de gêneros tradicionais [...] os novos gêneros (autoficção, histórias em quadrinhos, álbum); diversidade histórica: obras canônicas, clássicas fundadas em valores nos quais uma sociedade se reconhece, obras contemporâneas, literatura viva que lança um olhar sobre o mundo de hoje; diversidade geográfica: literatura nacional, literatura estrangeira[...].

Segundo a autora, esse confronto proporciona a formação do gosto. Além disso, tais considerações apontam para outras acepções de literatura discutidas por Eagleton (1997, p. 15), quando lembra que uma obra ou uma tradição não têm valor em si mesmas, visto que tal atributo está condicionado à consideração “por certas pessoas em situações específicas, de acordo com critérios específicos e à luz de determinados objetos”. Assim, tendo em vista as transformações pelas quais passam as sociedades, certos textos mesmo resguardados de um “valor” histórico, estético, cultural ou ideológico podem não atingir um determinado público que pode não se reconhecer naquela maneira de pensar o mundo. Por isso, as orientações de Rouxel (2013) são pertinentes uma vez que para a formação do gosto e, conseqüentemente, do leitor, considera relevante a disposição da diversidade literária, a fim de que os alunos possam decidir o que lhes interessa em termos de literatura. Isso não significa dizer que aquilo que não lhes interessa será desprezado, mas sim que é através dos interesses particulares, como afirma Eagleton (1997), que se adquire conhecimento. Dessa forma, os interesses particulares são responsáveis por movimentar as experiências dos indivíduos, inclusive as literárias.

A diversidade, no sentido de progressão, partindo do que o aluno já conhece para leituras mais complexas, é um dos critérios sugeridos por Cosson (2007) para a seleção de textos a serem trabalhados a fim de efetivar o letramento literário. Além disso, considera essencial, para manter o interesse dos alunos, que as obras sejam atuais, isto é, independente de quando foram escritas têm significado para os indivíduos em seu tempo. Para o autor, a literatura precisa manter-se na escola, sobretudo, porque permite vivenciar as experiências do outro e saber da vida através dessas experiências, tornando, assim, o mundo compreensível, uma vez que sua materialidade é convertida em palavras carregadas de tudo aquilo que é humano. Por isso, os textos literários transformam-se em possibilidades de encontro do sujeito com sua humanidade, seja por meio de um processo de identificação ou de alteridade.

De acordo com Candido (2011), a experiência com a literatura contribui para enriquecer a percepção e a visão de mundo dos indivíduos. Portanto, é necessário assegurar aos alunos o direito a ela, bem como garantir que a leitura literária seja, de fato, uma

experiência e não um instrumento para análise gramatical ou como apoio ao ensino de história da literatura, como sinaliza Dalvi (2013) e conforme orientam os PCN (1998, p. 27):

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.

Esse é, sem dúvida, um verdadeiro desafio para a escola e, mais especificamente, para o professor. Por isso, é necessário que ele tenha definido um projeto de leitura literária que a considere como algo essencial ao ser humano, que satisfaz uma necessidade pessoal, mas que também o torna um ser social consciente e politizado. É, ainda, necessário considerar as particularidades da leitura literária como condição para trabalhá-la através de estratégias que desenvolvam habilidades tanto cognitivas quanto estéticas, a fim de que os alunos tornem-se leitores capazes de interagir satisfatoriamente com os textos literários; alunos-leitores capazes de realizar suas próprias escolhas literárias de acordo com suas necessidades pessoais ou sociais; alunos-leitores para quem a literatura ressignifica o mundo e sua própria existência. Em outras palavras, sintetizando em um termo corrente um aluno-leitor proficiente.

Em virtude disso, Cosson (2007) discute que o letramento literário, realizado na e pela escola, deve ser um sistema organizado e estruturado em etapas, que proporcione, principalmente na etapa de interpretação, a construção de uma comunidade de leitores que partilhem suas leituras e interpretações, com vistas a ampliar as possibilidades de compreensão dos textos lidos:

[...] Na escola [...] 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 uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores [...] (COSSON, 2007, p. 66).

A relevância da leitura compartilhada e da formação de uma comunidade de leitores também é abordada por Colomer (2007) que, mesmo sem mencionar o termo letramento literário, contribui, significativamente, para se vislumbrar esse processo como um

espaço no qual seus participantes podem ampliar sua competência leitora, a partir da socialização de experiências adquiridas com a literatura. A esse respeito, afirma a autora:

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas (COLOMER, 2007, p. 143).

Nessa perspectiva, para proporcionar o letramento literário, em sua plenitude, a escola precisa redimensionar o trabalho com a leitura literária, tornando-o dinâmico e interativo. A interação oportuniza o diálogo com e sobre o texto, o confronto de posições, a discussão sobre os possíveis sentidos do texto – levando em conta as referências de cada um dos envolvidos, bem como seus conhecimentos linguísticos e extralinguísticos. Essa construção coletiva é enriquecedora, além de politizar, uma vez que os envolvidos no processo são instigados a opinar e a defender seu ponto de vista a partir da articulação de argumentos plausíveis – aqui há um intenso trabalho com a linguagem – também se sentem valorizados ao fazerem parte de uma comunidade que compartilha os mesmos interesses.

Entretanto, o letramento literário realizado na/pela escola só terá atingido seu objetivo se os alunos fizerem da leitura literária uma constante em suas vidas, isto é, consigam desvinculá-la dos limites da escola; compreender sua real dimensão estética, social, histórica, política, ideológica e cultural e entendê-la como parte da história da humanidade, que sendo do outro também é sua.

Como já foi afirmado, é função da escola promover o letramento literário, o que implica na escolarização e didatização da literatura, outro motivo de discussão entre estudiosos que tratam do assunto, no sentido de que há muitos problemas relacionados à forma como o livro didático a aborda. Essa questão suscita outras, tais como, a formação e o letramento literário do professor de língua portuguesa, questionamentos que serão tratados adiante.

### **1.3 O livro didático de língua portuguesa: questões de leitura, produção e letramento literário**

A cada três anos, os professores da rede pública de educação do Brasil são convidados a realizar, de forma democrática, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a escolha do livro didático, o qual servirá de suporte ou mesmo de manual para sua

prática em sala de aula. Antes de levantar algumas questões acerca desse material, vale ressaltar que este trabalho se deterá no livro didático de língua portuguesa (doravante LDP), pois se pretende verificar de que forma a língua materna e seus componentes são abordados nesse material de apoio.

De fato, como já se mencionou, o PNLD, de certa maneira, democratizou a escolha do LD e a participação dos professores nesse processo, entretanto, há muito que se pensar sobre como esse processo é realizado. Dos livros disponibilizados no programa, poucas coleções chegam às escolas. Além disso, elas são distribuídas entre os professores da disciplina, de modo que cada um limita-se a analisar, de forma superficial e sem critérios definidos, a coleção que lhe foi destinada para, posteriormente, reunir-se com os demais e realizar uma escolha de dimensões, não só pedagógicas, mas culturais, sociais e ideológicas. Essa escolha norteará sua prática docente pelos próximos três anos, o que, conseqüentemente, influenciará a formação dos alunos.

De que espécie será essa influência só o tempo e modo como o professor se vale desse recurso poderão responder. Considerando apenas a etapa do Ensino Fundamental II, esse livro acompanhará os estudantes por mais da metade do ciclo. Em outras palavras, parte significativa da formação desses indivíduos estará pautada nessa escolha, de caráter não muito democrático, uma vez que nem todas as coleções disponíveis no programa chegam às escolas. Em alguns casos, a escolha é feita por município/cidade quando deveria ser feita por cada instituição de ensino.

Vale ressaltar que, se feita pela escola, a escolha do LDP possibilitaria chegar a uma coleção mais próxima da realidade educacional de cada instituição, isto é, da sua proposta didático-pedagógica. Nesse sentido, os professores poderiam usar os conhecimentos que detêm do perfil social, educacional, dificuldades e necessidade dos alunos, bem como sua concepção de sujeito como parâmetros para a escolha de coleções que realmente contribuam para a formação educativa, cultural e social dos alunos. Entretanto, como muitas vezes a escolha é feita por município, muitos professores terminam por não participar do processo e tomam o LDP como uma imposição.

Não se pode esquecer, contudo, que o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) disponibiliza, em seu sítio na internet, a descrição das coleções de LD incluídas no programa. O acesso a maior quantidade de LD possíveis é de fundamental importância e produtivo, para que os professores possam realizar sua escolha com segurança, baseados em critérios que privilegiem a qualidade didática desse material.

O PNLD<sup>4</sup> propõe critérios para a avaliação da qualidade do LDP, oferece o resumo das coleções disponíveis no programa e mostra seus pontos fortes e fracos. Ainda esclarece a forma como LDP deve abordar o trabalho com o texto (leitura e produção textual), com a oralidade e com os conhecimentos linguísticos. Rangel (2003) afirma que foi em decorrência das reflexões, em torno do ensino da língua, que o programa pôde estabelecer critérios teóricos metodológicos bem definidos para a avaliação do LDP. Assim, cada LDP presente nos Guias do PNLD, deve subscrever sua proposta pedagógica ao que ele preconiza. Neste trabalho, tomou-se como base para análise do LDP e como ele aborda a leitura, a escrita e o texto literário, o Guia do PNLD para as séries finais do Ensino Fundamental, uma vez que a proposta de intervenção desenvolvida aqui tem como referência o 9º ano.

Em relação ao primeiro aspecto, isto é, o trabalho com o texto o guia destaca a relevância da diversidade de estratégias no que concerne à leitura e à produção textual. As atividades de compreensão e interpretação de textos propostas pelo LDP devem ter como objetivo a formação do leitor e o desenvolvimento da proficiência em leitura, incluindo a leitura de textos literários. Sobre a natureza dessas atividades o guia estabelece que elas devem:

1. encarar a leitura como uma situação de interlocução leitor/autor/texto socialmente contextualizada;
2. respeitar as convenções e os modos de ler próprios dos diferentes gêneros, tanto literários quanto não literários;
3. desenvolver estratégias e capacidades de leitura, tanto as relacionadas aos gêneros propostos quanto as inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir (BRASIL, GUIA DO PNLD/2014, 2013 p. 18).

No que tange ao processo de produção textual, as orientações são semelhantes. Estas preveem que as atividades possibilitem aos alunos o pleno desenvolvimento da proficiência em escrita e sua formação como produtores competentes. Para tanto, as atividades devem considerar a produção textual como uma prática socialmente situada; como um processo que envolve planejamento em relação à produção, revisão e refacção do texto; considerar a produção de diversos gêneros que sejam pertinentes para atingir os objetivos previstos para cada série, tendo em vista a progressão e propor estratégias de produção adequadas a cada gênero e o nível abordado, bem como o nível de proficiência pretendido.

---

<sup>4</sup> “Quebrando uma longa prática de descompromisso com a qualidade dos livros didáticos (LD) que comprava para uso das escolas públicas, a então FAE [Fundação de Assistência ao Estudante], constituiu, em 1993, uma comissão para definir critérios de avaliação de LD. E a partir de 1996, o MEC passou a subordinar a compra dos LD inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a uma aprovação prévia efetuada por uma *avaliação oficial sistemática* [...]” (RANGEL, 2003, p. 13, grifo do autor).

No que se refere ao trabalho com a oralidade, o guia do PNLD propõe que as coleções valorizem a linguagem dos alunos como ponto de partida para a conscientização do funcionamento da língua, bem como para ampliar seu domínio linguístico, tendo em vista as diversas situações orais sociocomunicativas de que participarão e de que se apropriarão no ambiente escolar. Nessa perspectiva, os LDP devem:

1. recorrer à oralidade nas estratégias didáticas de abordagem da leitura e da produção de textos;
2. valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando nesse contexto sociolinguístico o ensino das normas urbanas de prestígio;
3. propiciar o desenvolvimento das capacidades e das formas discursivas relacionadas aos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco (BRASIL, GUIA DO PNLD/2014, 2013 p. 19).

O último aspecto a ser considerado pelo guia, o trabalho com os conhecimentos linguísticos, prevê uma abordagem que tenha como principal objetivo contribuir para a formação da competência comunicativa dos alunos e, ao mesmo tempo, fazê-los analisar e refletir sobre os fatos da sua língua. As atividades, portanto, precisam ancorar-se nas situações de uso da língua. Tanto em relação aos textos escritos, orais e a produção textual, como também valorizar e respeitar as diferenças linguísticas decorrentes de fatores regionais e sociais e garantir o domínio das normas urbanas de prestígio.

Como se pode constatar, o Guia esclarece quais as seções e os componentes que os LDP devem contemplar e oferecer as condições necessárias para a avaliação da qualidade desse material. Vale ressaltar que, quando se menciona a qualidade desse material, refere-se à forma como aborda a Língua Portuguesa, como são trabalhadas a leitura, a escrita, a oralidade, a análise linguística e, o que interessa investigar mais de perto, o tratamento destinado ao texto literário e se essa abordagem pode subsidiar o trabalho do professor para fomentar o letramento literário. Dessa forma, faz-se aqui um breve apanhado do que se tem refletido nos últimos tempos sobre os LDPs, pois, embora tenham passado pelo crivo da avaliação do PNLD e estejam indicados no Guia, alguns problemas ainda persistem, como discute Rangel (2003).

Nas últimas décadas, muitas análises têm sido realizadas sobre os LDP. É quase unânime a conclusão de que eles pouco têm contribuído para uma aprendizagem significativa e/ou não atendem às necessidades de formação dos educandos. Isso ocorre por inúmeras razões, conforme apontadas, por exemplo, por Marcuschi (2003, p. 48):

É sabido que o manual de Língua Portuguesa (LP) usado hoje, seja no ensino fundamental ou no médio, de um modo geral não satisfaz. Muitas são as razões desse estado de coisas. Entre as principais estão sua desatualização em relação as necessidades de nossa época e a falta de incorporação dos conhecimentos teóricos acerca da língua hoje disponíveis. As análises que buscam comprovar este aspecto são muitas e minuciosas, mas ainda não renderam os frutos esperados. Os livros didáticos continuam enfadonhos pela monotonia e mesmice, sendo todos muito parecidos.

Apesar de a referência ser do início da década passada, pouca coisa tem mudado nos manuais de Língua Portuguesa. No referido texto, Marcuschi (2003, p. 48) chama a atenção para uma questão muito importante no tocante ao trabalho com a língua materna: “qual a noção de língua subjacente aos livros de LP?” Indo um pouco mais além, propõe-se a questão: quais as concepções de leitura, de escrita e de texto subjacentes ao LDP? Elas nem sempre ficam claras, nem sempre são evidenciadas. O que comprova que as teorias, constituídas através de pesquisa sobre a língua, ao longo do tempo, e que deveriam servir como suporte às práticas pedagógicas, não estão presentes, não são incorporadas ou não estão suficientemente claras nas abordagens do LDP. Por outro lado, quando os LDP explicitam em sua proposta pedagógica as bases teórico-metodológicas, mostrando que incorporam e estão em consonância com os estudos acerca da língua, as atividades apresentadas, em muitos casos, destoam de tal proposta.

Diante disso, os professores precisam ter conhecimentos teóricos a fim de que possam perceber, compreender e analisar as concepções de língua/linguagem, leitura, escrita e texto que estão subjacentes aos LDP, e se as mesmas são pertinentes para promover um programa de ensino de língua materna coerente e que realmente atenda às necessidades dos alunos enquanto seres sociais. Portanto, o professor de Língua Portuguesa deve ser um pesquisador e ter bem definida e alicerçada em bases teóricas sólidas a sua própria concepção de língua/linguagem, de leitura, de texto e de produção textual. Ele precisa estar sempre atualizado sobre os estudos referentes à língua, pois se sabe que a qualquer processo metodológico ou prática educativa subjaz todo um aparato teórico que os sustenta e lhes confere credibilidade. Para isso, além das formações continuadas, que devem ser oferecidas a este profissional, e das especializações em nível de pós-graduação, o professor precisa assumir uma postura de pesquisador sem a qual não é possível aperfeiçoar sua prática.

É por falta desses conhecimentos, em certa medida, que os professores tomam o LDP como um verdadeiro manual, seguindo-o a risca sem, sequer, avaliar se as atividades propostas são adequadas ao desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita dos

alunos, uma vez que esses são os eixos principais que norteiam o trabalho com a língua no Ensino Fundamental II. Melo e Magalhães (2009, p. 177), ao analisarem alguns livros didáticos, em especial o *Português: Leitura, produção e gramática* (2002), mostram que ao trabalharem as atividades de leitura, ou melhor, de compreensão de textos, não ultrapassam os limites da decodificação, tomando como base questões de caráter objetivo, “[...] pois são encontradas exclusivamente no texto. O aluno não necessita desenvolver habilidades críticas para respondê-las”.

Como se percebe, são atividades de leitura que tomam o texto como produto acabado, como material linguístico que encerra um significado, bastando aos alunos decodificá-lo. Tais atividades apontam para uma concepção de língua/linguagem apenas como instrumento de comunicação que não considera as condições e situações de produção e recepção dos discursos, bem como os interlocutores envolvidos no processo.

Na verdade, já é comum os LDP explicitarem no apêndice (do manual do professor) as concepções de língua e linguagem, bem como as correntes teóricas nas quais se fundamentam. Geralmente, sua concepção de língua/linguagem é dialógica e corresponde a um processo de interação no qual os interlocutores são vistos como sujeitos sociais e as práticas de linguagem como lugar de produção de sentidos. Nesse caso, as atividades propostas nas seções de leitura, escrita, oralidade e análise linguística deveriam refleti-la. Entretanto, as propostas de trabalho encontradas nos LDP nem sempre correspondem a tal acepção. Há, portanto, uma dissonância entre o discurso teórico preconizado e as práticas com a linguagem.

De fato, as concepções sociointeracionistas de língua/linguagem e, conseqüentemente, de texto e leitura, baseadas nos estudos de caráter sócio-pragmático da Linguística Textual, Pragmática, Semântica, Sociolinguística e Análise do Discurso, dentre outras, devem subsidiar a construção da proposta pedagógica dos LDP, pois convergem para uma compreensão mais abrangente da enunciação, uma vez que consideram o texto como:

[...] uma unidade de sentido estabelecida entre leitor/ autor, na modalidade escrita da língua, e entre locutor/interlocutor, na sua modalidade oral, envolvendo conhecimentos partilhados, situação contexto, propósito, intenções e outros aspectos comunicacionais, estando aberta a várias interpretações (mas não a todas) (BEZERRA, 2003, p. 36).

A autora ainda destaca que é essa concepção de texto, advinda das correntes linguísticas acima mencionadas, que influencia e seleção da diversidade de gêneros textuais

presentes nos LDP, mas alerta que ela ainda concorre com outras concepções, como aquela que toma o texto como unidade linguística, já apontada neste trabalho.

Na perspectiva apresentada acima, sobre a concepção de texto como unidade de sentido, a leitura é entendida como “[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos [...]” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 11). Sentidos esses produzidos através da interação autor-texto-leitor. É essa mesma concepção que se encontra nas orientações do PNLD e nos PCN, norteadando o trabalho com a leitura e atribuindo, assim, um papel ativo do leitor frente ao texto:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 69 -70).

E não é exatamente esse leitor que tanto se quer formar? Um leitor que seja capaz de interagir com o texto, mobilizar habilidades e estratégias para conseguir realizar suas próprias interpretações, posicionando-se criticamente. Parece, então, que a forma como o LDP aborda a leitura está na contramão desse objetivo, uma vez que as atividades propostas não levam em consideração a participação ativa do leitor. Ao que parece, concebem o texto apenas como material linguístico. Diante dele, o aluno, passivamente, deve apreender o sentido. Na verdade, nos LDP não há indicações precisas quanto ao processo/ prática de leitura, isto é, de que forma ela deve ser realizada, quais estratégias precisam ser mobilizadas para que os alunos desenvolvam as habilidades necessárias para se tornarem leitores competentes e proficientes. As práticas de leitura que poderiam e deveriam ser momentos de socialização, de interação – não só entre os alunos e o texto, mas também entre professor-texto-aluno- e construção dos sentidos do texto fica limitada aos exercícios de compreensão e interpretação, previamente concebidos e engessados. Marcuschi (2003), ao analisar os LDP, mostra que eles apresentam muitos problemas em relação ao trabalho com a compreensão textual. Verificando as questões propostas nas atividades, o autor é pontual:

[...] não há clareza quanto ao tipo de exercícios que deve ser feito no caso da compreensão. Perde-se uma excelente oportunidade de treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas. Também perde-se a oportunidade de incentivar a formação de opinião. Pode-se dizer que os exercícios de compreensão constituem, nos LDP, a evidência mais clara da perspectiva

impositiva da escola. Ali os textos dão a impressão de serem monossêmáticos e os sentidos únicos (MARCUSCHI, 2003, p. 51 -52).

O autor mostra como esse trabalho de compreensão textual nos LDP tem sido falho e pouco produtivo, por vários motivos, dentre eles, a natureza das perguntas que compõem as atividades. Chega, inclusive, a montar, com base nas análises, uma tipologia dessas perguntas, na qual se pode inferir a coexistência de concepções de leitura subjacentes que ora privilegiam o texto, ora o autor, ora o leitor e ora a relação autor-texto-leitor e podem ser facilmente observáveis nos manuais utilizados nas escolas brasileiras, como se mostrará adiante.

As perguntas relativas à compreensão textual, consoante Marcuschi (2003, p. 54 - 55), são do tipo “A cor do cavalo branco de Napoleão” - nesse tipo de pergunta a elaboração do enunciado já fornece a resposta; “Cópias” - são perguntas que propõem a transcrição de partes do texto, portanto têm o texto como foco e cabe ao aluno apenas identificar, retirar, copiar, transcrever, etc partes do texto; “objetivas” - também estão centradas no texto, cabendo ao aluno apenas decodificá-lo, pois as respostas estão na superfície textual; “inferenciais” - relacionam o texto com os conhecimentos prévios dos alunos sejam eles de mundo, sobre o texto, sobre o contexto, mobilizados a partir do senso crítico; “Globais”- são perguntas que tomam o texto no seu sentido global e exigem inferências mais complexas a fim de apreendê-lo, nesse tipo de pergunta a ênfase também recai sobre a relação texto-leitor; “Subjetivas”- nesse tipo de pergunta, com foco no leitor, apesar de estarem relacionadas ao texto não podem ser validadas por ele, é o caso, por exemplo, de questões que solicitam a opinião ou o ponto de vista dos alunos sobre o texto ou sobre algum aspecto do texto; “Vale – tudo” - são aquelas que tomam o texto apenas como ‘pretexto’ e aceitam qualquer resposta, porque também apresentam caráter subjetivo, por exemplo, “De que parte do texto você mais gostou?”; “Impossíveis”- são aquelas completamente externas ao texto e exigem dos alunos conhecimentos enciclopédicos para respondê-las, pois não se relacionam a qualquer elemento do texto, seja temática, estrutura, entre outros e “Metalinguísticas”- estas estão relacionadas aos aspectos estruturais do texto ou linguístico. É nesse sentido que muitos textos são usados apenas como desculpa para trabalhar questões gramaticais. O levantamento das perguntas dispostas nos LDP feito na pesquisa do autor revelou o seguinte quadro:

[...] há um predomínio, impressionante (70%) de questões fundadas exclusivamente no texto, sendo que quase um quinto das perguntas são pura cópia e mais da metade só precisam de uma olhada em dados objetivamente inscritos no texto para resposta. Mais preocupante, no entanto, é o fato de somente um décimo das questões situarem-se na classe de perguntas que exigem reflexão mais acurada, ou seja, algum

tipo de inferência ou raciocínio crítico, e elas equivalem ao mesmo percentual de indagações que podem receber qualquer tipo de resposta, já que nas questões subjetivas e vale – tudo, aceita-se qualquer resposta.[...] (MARCUSCHI, 2003, p. 57).

Estudo semelhante foi realizado por Menegassi (2009), que procurou demonstrar as concepções que subjazem às chamadas “perguntas de leitura”. Chegando à conclusão de que, pelo menos quatro perpassam a elaboração dessas perguntas no âmbito escolar, principalmente no material didático. Tais concepções são as mesmas que estão implícitas acima, nos estudos de Marcuschi (2003). Nesse sentido, Menegassi (2009) acrescenta ao estudo desse autor o esclarecimento da correlação entre a pergunta e a concepção de leitura na qual está baseada.

De acordo com os estudos de Menegassi (2009, p. 3), a leitura com foco no autor pode ser observada nas questões do tipo “O que o autor quis dizer com ...?” ou “Para o autor do texto, ...”. Tais questionamentos objetivam que o aluno apenas capte ou reproduza a ideia e as intenções do autor, não há, ou há pouco, espaço para a interação. Já as questões centradas no texto estão baseadas numa concepção de leitura que o toma como produto linguístico de mera decodificação. O aluno passivamente extrai do texto as respostas solicitadas em perguntas como: “Retire do texto a frase que expressa a ideia de...”; “- Em qual parte do texto pode-se encontrar uma referência a...” “- Procure no texto as palavras que se referem a...” (MENEGASSI, 2009, p. 3). Há ainda as questões com ênfase no leitor que, a partir de seus conhecimentos prévios, atribui sentido ao texto. Para Menegassi (2009, p.4), são exemplos dessas questões: “- Na sua opinião, ...”; “- Comente sobre ...”; “- O final do texto é feliz ou triste? Justifique sua resposta”; “A partir da leitura da fábula, a que conclusão você chega sobre a moral da história?”. Observa-se que as perguntas podem suscitar diferentes compreensões, pois cada leitor realiza a leitura conforme suas experiências pessoais e conhecimentos.

O autor encerra suas especulações considerando as questões que têm como foco a interação autor-texto-leitor, baseadas na concepção de leitura sociointeracionista, já explorada e discutida nesse trabalho. Ao analisar as questões propostas de uma atividade em torno do texto “Aviso”, produzidas por professores participantes do Projeto de Pesquisa *Práticas de avaliação de leitura e a formação do leitor*, conclui que grande parte pauta-se nessa concepção. O que aponta para uma mudança de paradigma em relação ao processo de leitura. Contudo, vale salientar que essa atividade foi proposta por professores inseridos no projeto, portanto instruídos e conscientes da relevância da interação no ato da leitura.

Os estudos dos autores mencionados acima contribuem para se compreender as diversas concepções de leitura presentes no espaço escolar e vinculadas às atividades propostas pelo LDP, bem como o porquê de a leitura ser uma prática de resolução de exercícios de mera reprodução, quando deveria ser uma prática transformadora. Muitas vezes é realizada de forma mecânica e linear, partindo-se imediatamente para atividade de compreensão que, como ficou evidente nos estudos de Marcuschi (2003) não ajuda muito a aprofundá-la, pois muitas questões não estão sequer relacionadas ao texto. Outras vezes, as questões estão centradas somente nas intenções do autor ou meramente em deprender informações do texto. Fica evidente que abordagens como esta estão pautadas em uma concepção de língua e linguagem que ignora seu caráter dialógico.

Outras vezes, como constataam Silva *et al* (2011) em suas análises sobre a abordagem dos textos pelos LDP, as questões propostas nas atividades são repetitivas e comuns a todos os textos, isto é, não consideram as especificidades dos gêneros. Melo e Magalhães (2009, p.176) fazem constatações semelhantes. No LDP analisado, as autoras concluem: “[...] não há tratamento diferenciado entre os denominados gêneros utilitários e literários”. Acrescentam, ainda, que boa parte das questões propostas nos exercício de compreensão textual para qualquer gênero são as chamadas *objetiva*, com base na tipologia construída por Marcuschi (2003), facilmente recuperáveis, pois se encontram explícitas na superfície do texto. Outras correspondem às questões *vale-tudo*, para as quais qualquer resposta é admitida e o texto funciona apenas como pretexto, portanto não auxiliam a construção do sentido global. Outras são de caráter *metalinguístico*, tratam de aspectos estruturais ou gramaticais do texto. Como se percebe, no trabalho de compreensão há pouco espaço para questões *globais* e de *inferência* que poderiam ser o ponto de partida para uma interpretação significativa e desenvolvimento de habilidades de leitura, como perceber as relações que o texto lido estabelece com outros, comparando, confrontando fatos e opiniões e construir a criticidade dos alunos.

Outro ponto que merece ser constantemente observado nos LDP é a produção textual. Esta, por muito tempo, limitou-se à tipologia clássica: narração, descrição, argumentação. Após o advento dos estudos da Linguística Textual, da Pragmática e de outros estudos sobre o texto, coube à escola também assegurar à produção escrita na perspectiva dos gêneros textuais, levando em consideração seus usos sociais. Os LDP, por sua vez, abordam uma diversidade de gêneros, como prevê os PCN, mas, ao que parece, o trabalho realizado em torno deles são seguem a perspectiva do letramento, dos usos sociais da língua. As atividades

não expõem os alunos a essas práticas, tanto no que se refere à produção escrita, quanto à oral. Não se pode esquecer que a produção de texto pode permear o processo de leitura, dependendo do tipo de estratégias e de como as atividades de leitura são organizadas. É quase natural, por exemplo, que uma criança, após a leitura de um texto, relate suas impressões ou até mesmo resuma-as de forma leve e descontraída. Isso também é produzir. A construção das hipóteses ao longo da leitura, as inferências acionadas à medida que o texto avança, as opiniões, os argumentos precisam ser aproveitados pelo professor como produção de sentido, de textos e valorização da oralidade.

Entretanto, nada disso parece ser considerado nos LDP. As atividades de produção textual exigem que os alunos produzam ou reproduzam aquele gênero específico que foi trabalhado, como se somente tal produção fosse capaz de atestar ou de comprovar que eles realmente se apropriaram daquela forma de escrita, como se os gêneros tivessem sido criados para que deles os estudantes se apropriassem e não como uma necessidade comunicativa, passando a ser, predominantemente, objetos de ensino-aprendizagem. Esta questão é chamada por Dolz e Schneuwly (2004, p. 65, grifo do autor), de *desdobramento*:

[...] A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino - aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do “como se”, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem.

O questionamento não é se os gêneros textuais devem ou não ser objeto de ensino aprendizagem, mas sim como é realizado o trabalho em torno deles. Nesse sentido, os LDP ao abordarem a produção de diferentes gêneros, ao realizarem esse *desdobramento*, costumam construir sequências padronizadas: segue a leitura de um texto representativo do gênero, o levantamento das características formais/estrutura e sociocomunicativas e em seguida a proposta de produção, desvinculada da função social, isto é, não há a recuperação do contexto, essencial tanto para a produção de sentido quanto para o processo de escrita. Assim, a proposta de produção textual, na escola, submete os gêneros textuais ao mesmo tratamento didático. Além disso, muitos gêneros propostos para a produção podem não ser significativos para os alunos, tendo em vista a realidade e as práticas sociais das quais participam.

Essa forma de pensar a produção textual restringe a perspectiva dos usos sociais da língua e, por conseguinte, dos gêneros textuais e o porquê de trabalhá-los na escola. De acordo com os PCN (BRASIL, 1997, p. 47):

Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão.

O produtor proficiente precisa estar apto a produzir textos conforme suas necessidades, e esse deveria ser o objetivo dos LDP quando aborda os gêneros. Ao invés disso impõe práticas de produção que não têm nenhum significado social para os alunos, além de quase não considerarem ou proporem a produção oral, o que é uma perda para a formação dos alunos.

Diante dessa realidade, Reinaldo (2003) esclarece quais as principais concepções que subjazem às orientações para a produção textual nos LDP. Aponta uma primeira que concebe o texto como produto e, outra, que o concebe como processo. Em relação à primeira perspectiva, que tem como bases teóricas os postulados da Linguística Textual (essa corrente propôs uma revisão da tipologia clássica e inseriu a perspectiva do trabalho com os gêneros textuais no âmbito escolar), é necessário que os alunos apreendam as especificidades dos gêneros de circulação social e devem-se considerar os fatores de textualidade, tais como a coesão, a coerência, a aceitabilidade, a intencionalidade, a situacionalidade, a intertextualidade e a informatividade. Entretanto, segundo a autora, as orientações para a produção que seguem essa abordagem em alguns LDP trazem apenas a indicação do gênero a ser produzido com informações gerais, sem que os fatores de textualidade sejam relacionados diretamente ao gênero proposto para a produção.

A segunda abordagem, de acordo com a autora, baseada em teorias mais recentes, principalmente nas sociocognitivas, concebe a produção textual como um processo constituído de dois estágios. Um primeiro que antecede o ato da escrita e

[...] envolve processos mentais profundamente influenciados pela vivência do escritor, sua ligação com as diversas instituições sociais, seu conhecimento sobre os tipos de textos e suas formas de circulação social, aspectos que representam os componentes fatos/realidade, concepções de mundo, parâmetros de textualidade (componente linguístico relacionado ao modelo de texto cuja aprendizagem se dá não pela memorização das regras, mas por uma intensa vivência com o mundo dos textos) e o monitor (componente cognitivo responsável pelo ato de escrever como um todo, que funciona controlando e promovendo a interação entre o planejamento e as metas estabelecidas para o texto) (REINALDO, 2003, p. 93 – 94).

Ainda, de acordo com a autora, no segundo estágio, tem-se o momento da produção que também é visto como um processo que precisa ser planejado e monitorado, tendo em vista a complexidade de expressar os fatos através da linguagem. Por isso, essa abordagem enfatiza a revisão do texto como parte essencial do processo. Traz também como contribuição importante, expressa no primeiro estágio, a necessidade de ampliar as potencialidades cognitivas dos produtores.

Essa abordagem pode ser vista nos LDP, na medida em que, antes da proposta de produção, fornecem alguns textos para que os alunos se familiarizem com o gênero e ao mesmo tempo ampliem seus conhecimentos sobre os temas propostos. Muitos também trazem, conforme mostra Reinaldo (2003) em suas análises, roteiros ou planos que orientam a produção, bem como a etapa de revisão que deve funcionar como uma oportunidade de o aluno tornar-se leitor/crítico do seu texto. Entretanto, conclui que em muitos manuais faltam critérios para essa revisão, tornando a atividade pouco produtiva. É o que acontece, por exemplo, no LDP *Português Linguagens* (2012), de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, oferecido na última edição do PNLD. Como se pode perceber na descrição da coleção disposta no Guia:

Há propostas em que as etapas do processo de produção (planejamento, escrita, revisão e reescrita) não recebem o acompanhamento compatível com a proposta. A revisão e a reescrita ganham sentido em função dos projetos que preveem a exposição pública dos textos; entretanto, em geral, há apenas sugestões vagas para guiar o aluno nessas etapas. O momento da escrita também nem sempre recebe orientação suficiente para que o aluno dê conta do trabalho de textualização ou retextualização que deve empreender (BRASIL, GUIA DO PNLD/2014, 2013 p. 88).

É fato que as concepções de língua/linguagem influenciam diretamente o trabalho em torno da leitura e da escrita. Nesse sentido, a visão sociointeracionista da linguagem tem suscitado muitas reflexões sobre o processo de produção, enfatiza-se sua importância como interação social, uma vez que o ato da escrita pressupõe a presença do outro. No âmbito escolar, essa visão implica o reconhecimento de que a produção textual não pode ter fim em si mesma, como acontece muitas vezes, mas precisa ser, antes de tudo, uma atividade social de comunicação. Esta deve ser pensada prevendo os possíveis leitores, como e onde os textos irão circular, os objetivos e não apenas como um texto a ser corrigido pelo professor.

As orientações para a produção textual realizadas pelos PCN (BRASIL, 1998) convergem para essa abordagem. O documento compreende-a como uma atividade sociointeracionista de comunicação que na etapa de planejamento envolve aspectos como o

que dizer, a quem dizer e como dizer. Assim, no tocante à produção realizada pelos alunos, preveem a articulação entre os planos do conteúdo (o que dizer) e o da expressão (como dizer), viabiliza, assim, um trabalho que concorre para a autoria, processo capaz de torná-los sujeitos da escrita e não meros reprodutores. Além disso, tratam a escrita como um processo que requer planejamento e manifestam a importância da etapa de revisão e refacção do texto, pois essa etapa:

- permite que o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente;
- possibilita que o professor possa elaborar atividades e exercícios que forneçam os instrumentos lingüísticos para o aluno poder revisar o texto (BRASIL, 1998, p.77).

Apesar de não aprofundarem o modo como devem ser realizadas as etapas de revisão e refacção das produções dos alunos, fica implícita a referência aos módulos da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para a produção de textos orais e escritos. Assim dizem os PCN (BRASIL, 1998, p. 77): “Nesta perspectiva, a refacção que se opera não é mera higienização, mas profunda reestruturação do texto, já que entre a primeira versão e a definitiva uma série de atividades foi realizada”. Essas, por sua vez, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), devem ter como objetivo instrumentalizar o aluno a ler seu texto criticamente observando problemas de articulação das ideias, se está suficientemente claro, se faltam informações, se atende ao tema, bem como outros aspectos relacionados à estruturação do gênero proposto e a composição lingüística. Esse distanciamento resultará na intervenção realizada pelos próprios alunos sobre seus textos, melhorando-os, ao mesmo tempo em que constroem uma relação de familiaridade com os gêneros textuais, porque aprendem a falar sobre eles através de uma metalinguagem.

Orientações semelhantes estão propostas no Guia do PNL, como já foi apontado acima. Nesse sentido, as propostas pedagógicas de todos os LDP avaliados, aprovados e oferecidos no programa devem incorporá-las. Contudo, Reinaldo (2003) alerta para o fato de as etapas de revisão e refacção nos LDP funcionarem apenas para correção de aspectos lingüísticos, uma espécie de higienização do texto, quando na verdade deveria contribuir para a reconstrução das ideias globais ou da adequação à situação de comunicação na qual o texto tem origem.

A questão é um tanto mais problemática quando se verifica o tratamento destinado aos gêneros literários. Muitos erros e equívocos têm sido cometidos pelos LDP nesse sentido. Rangel (2008) discute, a princípio, uma questão bastante pertinente: trata-se da falta, nos LDP, do Ensino Fundamental II, de um programa definido de literatura. Segundo o autor “Na

maioria dos guias curriculares, assim como em quase todos os LDP desse nível, a literatura é uma referência remota, presente apenas indiretamente na cena didática” (RANGEL, 2008, p. 149). A literatura, muitas vezes, é diluída em outros conteúdos e talvez, por falta de um programa adequado e específico, o texto literário seja tratado, como todos os outros gêneros textuais. Uma possível explicação para isso encontra-se em Paulino (2008, p. 58):

Entramos, quando se tornou hegemônica a teoria da comunicação, numa fase de escolarização da leitura literária em que os textos literários estavam (e muitas vezes ainda estão) sendo lidos e tratados como as notícias do maremoto: quantas foram as vítimas, como sucedeu o evento, [...] Lidos como textos informativos, cada resposta sobre textos literários corresponderia a verdade dos fatos, textualizados para serem detectados e memorizados.

A proposta que será apresentada neste trabalho procura ressignificar o trabalho com o texto literário, buscando restituir seu espaço nas aulas de Língua Portuguesa e valorizando-os enquanto formas artísticas, pois fica evidente que os autores dos LDP, no tocante à escolha de textos literários, não privilegiam suas especificidades e sua relevância enquanto arte. Pinheiro (2003) investiga os critérios de escolha de gêneros literários, especificamente de poemas, nesse material e afirma:

O problema da escolha dos poemas, no plano geral das obras está ligado aos núcleos temáticos, à possibilidade de maior exploração de aspectos gramaticais, interpretação textual e sugestões de criação. Portanto, a seleção dos poemas muitas vezes obedece a critérios que passam longe do valor estético. [...] (PINHEIRO, 2003, p. 63)

É assim que se procede com a escolha dos poemas e, também, com os demais gêneros literários: contos, romances (fragmentos, na verdade), fábulas, crônicas e tantos outros postos no LDP para servirem de pretexto a atividades tão distantes de sua natureza. Sem mencionar, ainda pautados nas análises de Pinheiro (2003), em aspectos relativos à inadequação dos textos ao leitor ao qual se destinam, seja na questão da faixa etária, nível de desenvolvimento cognitivo ou da série em que estão. Inadequações que podem causar nos alunos uma repulsa, ao invés de aproximá-los da literatura.

Melo e Magalhães (2009), após a investigação da maneira como é trabalhado e qual o espaço do letramento literário no LDP *Português: Leitura, produção e gramática*, evidenciam que nele há um repertório considerável de gêneros literários, conforme orientam os PCN. Todavia, esse LDP não visa formar leitores (de literatura), ou melhor, não favorece o letramento literário, uma vez que para alcançá-lo não basta ter à disposição muitos textos,

mesmo que sejam de excelente qualidade, se não for realizado, em torno deles, um trabalho de leitura instituído de sentidos e significados.

Lajolo (2007, p.45) também examina o tratamento conferido aos textos literários nos manuais didáticos e alerta [...] “a presença de um excelente texto num manual pode ficar sem contrapartida, qual seja, o texto tido como bom pode ser diluído pela perspectiva de leitura que a escola patrocina através das atividades com que ela circunda o texto”. A autora reflete acerca das especificidades da literatura e argumenta que a interação leitor - texto é uma relação sutil e complexa. O primeiro precisa participar e reconhecer a linguagem literária, ainda que inconsciente. Assim, a abordagem do LDP precisa considerar esse aspecto no momento da realização da leitura e dos exercícios para que o texto literário seja encarado como parte de uma cultura e que se atualiza mediante a leitura e a experiência textual e extra-textual de cada leitor. Na sala de aula, mediante a participação colaborativa da comunidade de leitores.

A questão mais preocupante em relação ao LDP é, justamente, o que há pouco se comentou: a falta de tratamento específico para cada gênero ou mesmo para cada texto. As atividades de leitura, compreensão e até mesmo de produção servem a uns e a outros, como uma espécie de padrão a ser seguido. Em muitos casos, mudam-se os gêneros textuais, no entanto, as perguntas propostas nos exercícios são tão gerais e superficiais que lhes cabem da mesma forma, basta que se modifique nas questões o título do texto abordado.

No livro analisado por Melo e Magalhães (2009), como em tantos outros, as leituras dos gêneros literários não ultrapassam os limites da decodificação, não há espaços para a imaginação dos alunos ou mesmo para as suas próprias interpretações, uma vez que no manual do professor há uma resposta considerada correta e os alunos precisam chegar o mais próximo possível dela. Pensando apenas na plurissignificação, tão natural à linguagem literária, não seria inadequado cercear as tantas possibilidades de discussão e interpretação que a escrita literária permite, simplesmente porque um manual está impondo uma possível interpretação?

O mesmo se pode pensar acerca dos alunos diante da beleza de um texto literário que, a princípio, foi concebido para proporcionar prazer estético, fruição, distração, diversão e encantamento, sendo obrigados a responder exercícios de gramática ou mesmo de análise textual, buscando as respostas apenas na superfície do texto que em nada contribuem para enriquecer e aprofundar a leitura. Nesse tipo de abordagem do texto literário, para Melo e Magalhães (2009, p. 179) “[...] o aluno é privado de desenvolver habilidades que desencadeiam diferentes sentidos para o texto.” Habilidades essas que poderiam ser

mobilizadas durante o processo de leitura, pois mais importante do que se chegar a uma resposta são os caminhos percorridos até ela, no caso das leituras literárias, até elas.

A forma de abordagem do texto literário nos LDP é, de fato, um problema, entretanto, não se pode esquecer de que esse material deveria funcionar como mais um suporte para a prática dos professores e não o único. Além disso, muitos profissionais seguem as orientações neles dispostas como se fossem guias que jamais podem ser alterados ou questionados. É uma espécie de confiança cega, o senso crítico parece ser inibido em função, talvez, dos títulos ostentados por seus produtores. Esquece-se, contudo, que o LDP é um produto de mercado, consumível, produzido para atender uma demanda nacional. Nesse caso, seus produtores pouco sabem acerca da realidade educacional e social na qual os alunos estão inseridos, bem como as suas necessidades particulares.

Nessa perspectiva, cabe refletir acerca de alguns fatores que integram a política pública do LD, dentre eles a relação estabelecida entre o estado e os grupos editoriais. Por um lado as editoras se articulam para ter seus livros aceitos e recomendados pelo PNLD e obter os lucros advindos da compra em larga escala pelo Governo, em um movimento de competição. Por outro lado, o Governo precisa regular os custos dessa compra. Assim, esses dois segmentos procuram ajustar seus interesses a fim de que os custos da produção e distribuição desses livros sejam baixos. A autora Höfling (2000, p.164) realizou uma análise desse processo, logo no início do PNLD, e observou que a forte presença “[...] de setores privados no caso, os grupos editoriais na arena de decisão e definição da política pública para o livro didático pode comprometer a natureza, a própria conceituação de uma política social, com contornos mais democratizantes”. Höfling (2000) chama a atenção para a constância de um número reduzido de editoras nas várias edições do referido programa, como ocorre ainda hoje:

No processo decisório relativo a essa política pública, o Estado tem como parceiros representantes do setor privado, inserindo nessas esferas de decisão mecanismos de mercado no mínimo discutíveis quando da definição de gastos de recursos públicos. É impossível supor a ausência de tais grupos editoriais nos rumos do PNLD, uma vez que o MEC não é produtor de obras didáticas. Mas o que é significativo para a discussão é a compra de milhões de livros didáticos, pelo Estado, de um número reduzido de editores, situação que vem se confirmando por um longo período (HÖFLING, 2000, p. 164).

É importante perceber que tais relações de mercado afetam diretamente o processo educacional, pois como complementa a autora, os grupos editoriais que dispõem de maior prestígio no mercado, dado seus mecanismos de *markentig*, acabam por influenciar os professores no momento da escolha do LD. Em outras palavras, a escolha desse material,

muitas vezes é subordinada a fatores que não têm como princípio ou fim o processo educativo. Além disso, é conveniente lembrar que o LD não é neutro. Como alerta Batista *et al* (2008), por meio da avaliação realizada pelo PNLD, o LD torna-se um instrumento que manifesta a intervenção e o controle do estado no currículo. De acordo com os autores:

Por apresentar tanto uma seleção de conteúdos quanto uma proposta de transposição didática, os livros didáticos passaram a ser um objeto de especial atenção, dotado de mecanismos específicos para controle de sua produção, escolha e uso, para controle, portanto, daquilo que se ensina e de como se ensina e do modo pelo qual se ensina, a partir do momento em que o Estado [...] se ocupa da instrução, construindo seus sistemas de ensino (BATISTA *et al*, 2008, p. 53-54).

Nesse sentido, é preciso observar e refletir sobre os conteúdos veiculados pelo LD, bem como sua proposta didático-pedagógica. A quem ela serve? Ela realmente contempla as necessidades dos alunos e professores? Abrange questões relevantes para a formação dos alunos? Ela diversifica metodologias para garantir um processo de ensino-aprendizagem verdadeiramente significativo? Que concepção de sujeito ela veicula? No tocante ao LDP, Rangel (2007, p. 131-132) afirma que ele “é parte indissociável de nossas concepções de leitura, literatura e mais, amplamente, de cultura letrada”. Isso porque, segundo o autor, o ensino de língua materna, como já foi mencionado, é um agente de letramento distinto. O LDP está na base desse processo e, através das atividades que propõe em torno do estudo dos textos, funciona como um meio de aprendizagem da leitura, além de estabelecer a “concepção do que deva ser “boa” leitura” (RANGEL, 2007, p. 131, grifo do autor).

Assim, para a maioria dos alunos, a única concepção de literatura com a qual terão contato é aquela veiculada pelo LDP, porque é esse material que está no cerne de sua formação. O mesmo pode-se dizer sobre os modos de ler do texto literário, a forma como os alunos são iniciados na leitura literária pode aproximá-los ou o afastá-los de uma experiência realmente literária. Nesse caso, importa analisar se a abordagem da literatura no LDP favorece o processo de letramento literário ou se a literatura vem diluída em uma concepção de leitura que toma o texto literário apenas como subsídio ao desenvolvimento de habilidades e competências.

Nessa perspectiva, são os professores que estão mais próximos dos alunos, portanto, devem, sempre que oportuno, questionar as atividades propostas nos LDP. Se os textos literários e as sequências formuladas para compreendê-los e interpretá-los condizem com sua concepção de literatura; se os textos selecionados partem do pressuposto da diversidade; se tais textos são adequados à idade dos alunos, ao seu desenvolvimento

cognitivo e se possuem conhecimentos prévios necessários para essa leitura, entre outras questões que possam surgir no cotidiano escolar.

Na verdade, o que se está a discutir não é o descarte do LDP, mas sim a necessidade de o professor não se limitar a ele e buscar alternativas para um trabalho com leitura literária que leve em conta suas especificidades e contribua para a formação individual e social dos alunos. Há relatos de iniciativas, que obtiveram excelentes resultados, algumas partindo do texto literário disposto no LD, mas abordados mediante outras estratégias mais adequadas à natureza da linguagem literária e à realidade sócio-cultural dos alunos. Um bom exemplo dessas atividades significativas de leitura dos gêneros literários é um trabalho realizado pela professora Lívia Chaves de Melo, numa escola pública do Tocantins, em torno da peça de teatro *O Santo e a Porca*, de Ariano Suassuna, registrada por Melo e Magalhães no artigo *A literatura em sala de aula: investigando matérias de apoio didático* (2009).

As autoras relatam que a professora aproveitou o texto trazido pelo LDP, na verdade um fragmento, mas não se limitou a ele, sugeriu e forneceu aos alunos a obra integral. A escolha do texto também não foi aleatória: na época, a Rede Globo exibia a minissérie *A Pedra do Reino*, isso possibilitou aos alunos realizarem as associações cabíveis e os motivou para a leitura da peça. Nas palavras das autoras: “A exibição da minissérie ampliou o alcance da atividade no livro didático, pois o texto ganhou maior evidência em sala de aula, por estar, de alguma forma, já inserido na vida do aluno” (MELO; MAGALHÃES, 2009, p.185). Efetivamente foi a sensibilidade e percepção da professora que promoveu essa aproximação no momento adequado e soube aproveitar os conhecimentos de mundo dos alunos.

O relato ainda mostra que, além da atividade de leitura e de discussão coletiva da obra, durante o período, outras questões foram emergindo, por exemplo, curiosidade em torno do autor, o que culminou numa pesquisa biográfica, socializada durante as aulas. Como encerramento do processo, foi exibido o filme *O auto da Compadecida*, também baseado na obra de Ariano Suassuna, aumentando assim o repertório textual dos alunos.

Como se percebe, durante esse processo, o prazer da leitura ficou em primeiro plano, muitas habilidades foram exploradas. Além disso, um fato em especial chama a atenção: a leitura do gênero literário peça de teatro suscitou nos alunos a busca natural ou a necessidade por outros gêneros textuais não-literários e literários que os ajudassem a compreender melhor e aprofundar-se no texto inicial e, ao mesmo tempo, expandissem seu repertório de leituras. Os alunos leram o texto literário escrito, baseados, a princípio, no prazer, no encantamento; leram o texto literário visual, mobilizando outras habilidades para relacioná-los; desenvolveram práticas de produção escrita ao pesquisarem e escreverem a

biografia do escritor e praticaram a oralidade de forma sistemática, no momento de apresentação da biografia e da discussão coletivamente (MELO; MAGALHÃES, 2009). Nessa experiência, pode-se dizer que se trabalhou na perspectiva do letramento literário, pois o conjunto de atividades contribuiu efetivamente para despertar nos alunos uma forma de compreender como o texto literário pode ser prazeroso e suscitar conhecimentos, enquanto experiência única e enriquecedora de produção de sentido, que a linguagem literária proporciona, como forma singular de expressão.

Isso tudo leva a pensar sobre outra questão de extrema relevância, a formação do professor de Língua Portuguesa e sua relação com a literatura. Se o professor é leitor de textos literários, pois cabe a ele mediar o contato e a leitura entre o texto e os alunos. Dessa forma, esse profissional precisa estar atento e reconhecer certos problemas no tratamento dos gêneros literários referentes à didatização deles. Sobre esse ponto Paiva e Maciel (2008) chamam a atenção e lembram que as crianças desde o início da escolarização têm contato com o texto literário, promovido através do LDP. Entretanto, ressaltam que essa medição nem sempre é feita de maneira adequada por inúmeros motivos:

[...] um dos principais motivos é que as atividades propostas não possibilitam uma aproximação literária dos alunos com o texto. Outro motivo é a fragmentação dos textos literários, que são apresentados aos alunos como pseudotextos, às vezes começando pela metade, outras vezes com o seu final alterado ou ignorado, ainda outras vezes com recortes feitos no corpo do texto apenas para adequá-lo ao espaço do livro didático, aproximando começo do fim. Além disso, quando é transferido para o livro didático, o texto literário acaba se desconfigurando, pois perde a programação visual e as ilustrações do livro originalmente concebido e publicado (PAIVA; MACIEL, 2008, p. 115).

Note-se o quanto esse processo de escolarização e didatização do texto literário pode prejudicar o desenvolvimento de um trabalho com a literatura que permita aos alunos compreendê-la como uma prática social, uma vez que o LDP ao apresentar, muitas vezes, apenas um recorte da literatura, termina por limitar a sua dimensão sócio-histórica-cultural. Por isso, a relação do professor com a literatura é muito importante. Ele precisa ter um repertório considerável de leituras literárias, precisa apreciá-la e conhecê-la para que possa, mediante tantas inadequações, encontrar soluções e promover, sempre que for possível, a aproximação dos alunos com o texto original e integral, da forma como foi concebido. Pois, além de tudo já dito, os fragmentos de textos literários, apresentados no LDP, nem sempre correspondem às partes mais interessantes e convidativas à leitura da obra, podendo, inclusive, levar a uma série de equívocos de compreensão e interpretação, que podem não condizer com o que poderia suscitar a leitura integral do texto.

Nesse sentido, é necessário que o professor, enquanto mediador, além de manter uma relação de estreita afinidade, paixão e entusiasmo com a literatura, também seja um leitor proficiente. Precisa ser letrado, do ponto de vista literário, saber organizar critérios para escolher os textos adequados aos seus alunos, adequados ao momento de aprendizagem que estão vivenciando, as suas necessidades de contato com a arte que a linguagem literária proporciona, tornando-os mais sensíveis e, ao mesmo tempo, mais aptos a compreender o mundo que os circunda. Paiva e Maciel (2008), ao discutirem essa relação do professor com a literatura, enfatizam que para guiar práticas de leitura do texto literário, de fato significativas, ele precisa entender-se enquanto sujeito-leitor e ter consciência da importância da literatura para a formação dos alunos.

Para mostrar como a realidade do LDP pode comprometer o trabalho com o texto literário, faz-se agora uma breve explanação sobre o manual do 9º ano adotado na última edição do PNLD pelas escolas da rede pública do município de Mauriti-Ce e utilizado pela autora desta dissertação. A coleção adotada na última edição do PNLD foi *Língua Portuguesa (coleção Tecendo Linguagens)* de Oliveira *et al.*(2012 ). O LDP destinado ao 9º ano divide-se em quatro unidades, cada uma contém três capítulos que se encontram estruturados de acordo com as seções a seguir: “Pra começo de conversa” que traz, em sua maioria, a leitura de textos visuais ou que mesclam linguagem verbal e visual; “Prática de leitura” que traz uma variedade considerável de gêneros literários e não-literários como romance (fragmentos), conto, crônica, poema, mangá, roteiro, ensaio, sinopse, resenha crítica, roteiro, artigo de opinião, artigo expositivo, propaganda, reportagem, notícia entrevista; “Por dentro do texto” que são atividades de compreensão; “Trocando ideias” que, em alguns capítulos, alternam-se com “Texto e construção”, “Texto e contexto”, “confrontando textos” ou aparecem todos no mesmo capítulo; “Reflexões sobre o uso da língua” ,que é a parte gramatical, e toma como base os textos apresentados no capítulo; “Atividade de criação” que, em alguns capítulos, também se alternam com “Hora do poema” ou “Hora do conto”; “Na trilha da oralidade” aparece apenas em alguns capítulos e finaliza com “Preparando-se para o próximo capítulo” geralmente traz perguntas relacionadas ao gênero textual que será trabalhado no capítulo seguinte.

Como se pode observar, o livro parece ser bastante rico, apresenta um repertório bastante variado de gêneros textuais. Entretanto, a maioria das questões propostas nos exercícios de compreensão ainda são aquelas de mera decodificação e busca das respostas na superfície do texto ou de gramática. Salvo algumas exceções, quando o aluno é convidado a opinar ou a refletir, fazendo algum tipo de inferência que exija um pouco mais de raciocínio.

Como exemplo, a seguir são citadas algumas questões da atividade de compreensão acerca do conto “O vagabundo na esplanada”, disposto no referido livro. Tais questões serão analisadas consoante a tipologia de Marcuschi (2003) e os estudos de Menegassi (2009):

1. Em quanto tempo você acha que a história se desenvolveu? Justifique sua resposta.
2. Qual é o ambiente em que a história acontece?
3. Releia a descrição do vagabundo.
  - a) Pesquise as palavras desconhecidas do trecho e anote o seu significado no caderno.
  - b) O trecho que você releu é predominantemente narrativo, descritivo ou argumentativo?
  - c) A que classe gramatical pertencem as palavras destacadas?
  - d) Pelas vestes que usa, por sua aparência, o vagabundo passa uma imagem negativa para as pessoas que o veem. O conto confirma ou contradiz essa imagem que as pessoas fazem dele?
  - e) Copie expressões ou frases do trecho destacado que constroem uma imagem de dignidade e superioridade do vagabundo (OLIVEIRA *et al.*, 2012, p. 22).

O exercício traz ainda outras questões que ora tentam aprofundar a compreensão, ora recaem sobre a opinião dos alunos, mas não propõe uma discussão mais profunda acerca do preconceito e exclusão social, temas abordados no conto.

A questão 1, que tem como foco o texto, embora pareça ser de inferência, não é relevante nem contribui para a construção do sentido global do conto. A letra “a” da questão 3 poderia ser resolvida durante a leitura, através de inferências sobre o sentido das palavras no contexto e a observação das relações que estabelecem com outras. Essa é uma boa estratégia de leitura que valoriza os conhecimentos dos alunos sobre o léxico da sua língua, bem como uma excelente oportunidade de expandir o vocabulário a partir da leitura coletiva e da interação entre alunos-texto-professor.

Como se pode perceber, algumas das questões elencadas acima são encontradas facilmente no texto, através da simples decodificação. Por exemplo, a questão 2 e as letras “d” e “e” da 3 que, de acordo com a tipologia de Marcuschi (2003), podem ser consideradas objetivas, cabendo ao aluno apenas decodificar e encontrar a resposta no texto e transcrevê-la ou reproduzi-la. Subjaz a essas questões uma concepção de leitura que tem o texto como foco e o concebe como produto linguístico de mera decodificação, conforme Menegassi (2009), cabendo ao aluno apenas extrair a informação.

A letra “b” da questão 3, da maneira como está formulada, não proporciona a discussão que seria adequada. Saber se o trecho é descritivo, narrativo ou argumentativo é importante, porém, acredita-se que mais importante é compreender como aquela sequência contribui para a construção da imagem do personagem. Além disso, a resposta encontra-se no enunciado da questão, dessa forma aproxima-se das questões do tipo “A cor do cavalo branco de Napoleão”, conforme Marcuschi (2003). A letra “c”, da forma como está formulada,

parece mero pretexto para relembrar um conteúdo gramatical estudado. Trata-se de uma questão “metalinguística”, de acordo com Marcuschi. Na verdade, ela seria um complemento da “b”, pois não é suficiente ao aluno saber que tais palavras são adjetivos, é preciso refletir e compreender a função dessas palavras no contexto.

Não se pode esquecer que o texto em questão disposto no LDP analisado, *Língua Portuguesa (coleção Tecendo Linguagens)* (2012), é um conto. Portanto, as atividades deveriam ser pensadas para esse gênero especificamente, ou melhor, para esse texto, tendo em vista que cada leitura é única e oferece a oportunidades de conhecimento que só serão possíveis se as atividades propostas em torno do texto lido explorem suas particularidades.

Para comprovar algumas inadequações no tratamento dos gêneros literários, as quais já foram apontadas aqui em outros livros analisados por autores renomados, é pertinente empreender algumas observações a esse respeito. Como foi descrito acima, há no livro *Língua Portuguesa (coleção Tecendo Linguagens)* uma boa variedade de gêneros literários, entre eles o gênero romance, na verdade fragmentos, obviamente por questões de espaço. O fragmento inicial foi recortado do romance *A pata da gazela*, de José de Alencar. Levando-se em consideração a faixa etária dos alunos que estão concluindo o 9º ano e a maturidade destes enquanto leitores de literatura, questiona-se se essa leitura seria mesmo adequada, se realmente instigaria nesses adolescentes o prazer e o desejo de ler romances. A leitura desse fragmento, assim como de outros que figuram no referido LDP, parece enfadonha, tendo em vista apresentarem uma linguagem muito distante da realidade dos alunos que, como leitores ainda iniciantes, talvez não consigam apreciar devidamente a leitura, por considerá-la demasiadamente complexa, e se afastem da literatura.

Em casos como esse, o professor precisa buscar estratégias que o auxiliem a realizar a mediação aluno-leitor-texto, visto que o livro didático deve ser um ponto de partida e não o único recurso a ser utilizado em suas aulas. Também pode valer-se dos textos dispostos nos livros através de outras abordagens como relacioná-los a outras linguagens como filmes, músicas, séries, charges, jogos. Podem também criar com os alunos situações de uso dos textos literários. Seja por meio de práticas de escuta, de leitura ou de produção como audição e declamação de poemas em saraus, contação de histórias e de causos em rodas promovidas em parceria com a comunidade, recontar as histórias ouvidas em processos de retextualização, entre outras atividades. O que não pode é prender-se à fórmula engessada do

LDP, ou seja, leitura - exercício escrito de compreensão<sup>5</sup>, porque assim perde-se o espaço da criatividade e de atividades lúdicas que podem aprofundar a compreensão a partir da discussão coletiva.

O livro *Língua Portuguesa (Coleção Tecendo Linguagens)* (2012), também tem pontos positivos: aproxima várias linguagens, vislumbra, mesmo que ainda timidamente o trabalho com a oralidade, além de trazer uma variedade significativa de gêneros textuais que circulam em diversas esferas sociais, com temas pertinentes e favoráveis à discussão. A produção textual pauta-se na perspectiva dos gêneros, além de oferecer orientações consideráveis para o processo de planejamento, produção, revisão e refação.

Em resumo, pode-se dizer que a organização dos LDP, embora disponibilizem uma variedade considerável de gêneros textuais de diversas esferas sociais, parece não favorecer os diversos tipos de letramento que devem envolver a formação dos alunos. O que deveria ser na verdade seu principal objetivo, conforme Rangel (2008, p. 154):

como ferramenta e, mais que isso, como parte das condições materiais de letramento do aluno, o LDP deve organizar suas propostas de leitura a partir do reconhecimento não apenas da diversidade dos gêneros e dos tipos de textos que caracterizam a cultura letrada mas também dos diferentes tipos de letramento que mobilizam e lhes atribuem funções e sentidos circunstanciais.

Tendo em vista tudo que foi apresentado e discutido sobre o LDP, fica claro que ele, na maioria dos casos, não proporciona aos alunos atividades promotoras do letramento literário. Diante dessa lacuna e limitação, o professor deve buscar, através de pesquisas, alternativas para potencializar e ressignificar o trabalho com a leitura literária. Nesse sentido, sinaliza-se neste trabalho, como caminho possível para a leitura significativa do texto literário, a proposta de uma sequência didática fundamentada em Cosson (2007) com vistas a fomentar o processo de letramento literário.

---

<sup>5</sup> Muitas vezes os alunos realizam os exercícios dispostos no LDP não como aprofundamento da compreensão e interpretação, mas apenas como forma de obter pontos. Nesse sentido, as atividades em torno dos textos tornam-se, muitas vezes, improdutivas.

## 2 METODOLOGIA

### 2.1 Natureza da pesquisa

O presente trabalho pauta-se em uma pesquisa de natureza bibliográfica inter-relacionada à construção de uma proposta didático-metodológica como instrumento de ação para o professor de Língua Portuguesa. A revisão bibliográfica acerca do tema aqui proposto foi fundamental para a obtenção das bases teóricas que possibilitaram a análise e a discussão do problema apresentado. Além disso, também forneceu os suportes necessários para a construção da proposta de intervenção, visto que a toda metodologia subjaz uma teoria, conferindo-lhe credibilidade. Dessa forma, a proposta metodológica sugerida tem como público alvo os alunos do 9º ano e guia-se pelo objetivo de fornecer estratégias de leitura do texto literário que, de fato, contribuam para auxiliar os professores a fomentar o processo de letramento literário.

Como ficou evidente no parágrafo acima, este trabalho encontra-se dividido em duas etapas: a pesquisa bibliográfica e, a partir desta, a construção da proposta de intervenção subsidiada teoricamente. Convêm, nesse caso, esclarecer no que consistem e como se processaram tais etapas.

Sabe-se que a pesquisa bibliográfica, assim como todas as outras, é relevante para a construção de novos conhecimentos e precisa corroborar em contribuições sociais significativas, é o que defende Tozoni-Reis (2010, p. 12) ao definir a pesquisa “como um processo de produção de conhecimentos para a compreensão de uma dada realidade, isto, é conhecimentos que auxiliem na sua interpretação”. Nesse sentido, a autora reforça que a pesquisa deve ser também compreendida como um instrumento de ação, uma vez que o conhecimento produzido pela investigação permite ao homem compreender, interpretar e agir sobre o mundo.

Assim, a pesquisa bibliográfica deve apresentar-se socialmente relevante. Nela a revisão bibliográfica, como campo de atuação do pesquisador, é a fonte na qual se busca dados que auxiliam na elaboração do conhecimento almejado. Assim Severino (2007, p.122) a define:

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

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

Vale salientar, conforme discute Tozoni-Reis (2010), que a pesquisa bibliográfica exige procedimentos sistemáticos de análise e interpretação acerca do tema pesquisado e não pode reduzir-se a mera exposição de ideias defendidas por diferentes autores. A autora faz um resumo, baseada em Severino, de como o pesquisador deve proceder nessa modalidade de pesquisa e conclui: “Concordar, discordar, discutir, problematizar os temas à luz das ideias dos autores lidos são os procedimentos dessa modalidade de pesquisa” (TOZONI-REIS, 2010, p. 43).

Assim, neste trabalho, foram empenhados esforços para proceder conforme as orientações destinadas à modalidade “pesquisa bibliográfica”. Para tanto, realizou-se no primeiro capítulo a discussão teórica acerca do tema abordado, a leitura do texto literário com vistas à promoção do letramento, à luz de autores como Bakhtin (2011), Cosson (2007, 2009), Colomer (2007), Jouve (2012), Candido (2006, 2011), Abreu (2006), Paiva e Maciel (2008), Zilberman (2007, 2009), Lajolo (2007, 2009), Marcuschi (2003, 2010), Melo e Magalhães (2009), Koch e Elias (2012), Antunes (2003), Paulino (2008, 2009), Rangel (2003, 2007, 2008) Kleiman (2000, 2005, 2007), Soares (2006), Rojo (2009), dentre outros.

O estudo acerca dos postulados desses autores possibilita compreender como a literatura é concebida e trabalhada no espaço escolar, bem como as diversas funções que lhe são atribuídas e a sua importância para a formação crítica dos alunos. Nesse sentido, após o estudo bibliográfico em torno do letramento, levando-se em consideração seu caráter plural, tomou-se como caminho possível para essa formação a perspectiva do letramento literário, concebido neste trabalho “como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Dessa forma, a simples leitura de textos literários não é suficiente para efetivar essa apropriação da literatura que configura o letramento literário, como vem sendo feito na escola. Antes é preciso assegurar que as leituras sejam diálogos com os textos, que os alunos aprendam a explorá-los de diferentes maneiras, entendendo os vários contextos trazidos por eles e como é importante para o processo de compreensão e interpretação conhecê-los. O processo de letramento literário prevê ainda a leitura de um texto nas múltiplas relações que ele estabelece com outros, cria-se, assim, uma estratégia que possibilita, além da formação do repertório textual dos alunos, o desenvolvimento da capacidade de refletir, de discutir, de relacionar temas, ideias, pontos de vista e posicionar-se diante dos textos e da realidade circunscrita neles. Vale ressaltar que o texto literário no espaço escolar também precisa

vincular-se ao prazer, a fruição, afinal a formação de um leitor crítico perpassa pela formação de um leitor lúdico, como argumenta Pennac (1993).

Além da pesquisa em torno da literatura no espaço escolar e do letramento, também foi preciso proceder uma investigação teórica sobre análises do LDP, quase único instrumento didático utilizado pelos professores, com vistas a averiguar quais concepções de leitura, escrita e literatura subsidiam as atividades propostas nesse material. Confrontando, associando, discutindo e refletindo sobre tais análises verificou-se que o LDP, mesmo passando pelo crivo do PNLD, ainda se apresenta ineficiente para desenvolver a competência comunicativa dos alunos, visto ser esse o principal objetivo do ensino de língua. Chegou-se a conclusão semelhante em relação ao tratamento destinado à literatura. Apesar de disporem de uma variedade considerável de gêneros textuais da esfera literária, esse material tem contribuído pouco para a promoção do letramento literário.

De posse dos resultados advindos da pesquisa bibliográfica, constatou-se a necessidade e a urgência de buscar novas alternativas e estratégias para ressignificar a leitura literária na escola. Assim, surgiu a proposta de intervenção pedagógica organizada neste trabalho: uma sequência didática expandida concebida à luz do que é postulado por Cosson (2007), direcionada ao 9º ano do Ensino Fundamental, mas que pode ser adaptada para outras etapas do ensino básico. Essa proposta é o resultado das tantas reflexões suscitadas durante a revisão bibliográfica e, ao mesmo tempo, é a contribuição desta pesquisa para a educação e, conseqüentemente, para a sociedade.

No tópico seguinte tecem-se considerações acerca do procedimento das sequências didáticas; justifica-se a opção pela metodologia proposta por Cosson (2007); pelo gênero textual conto literário, como principal instrumental da sequência didática e a relevância da temática que emerge do conto escolhido “Venha ver o pôr-do-sol” (2004), da escritora Lygia Fagundes Telles.

## **2.2 Proposta metodológica: sequência didática para o letramento literário**

Neste trabalho optou-se pela metodologia da sequência didática fundamentada, entre outros, nos pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Cosson (2007) e Oliveira (2013). Faz-se necessário, portanto, tecer algumas considerações acerca de seus postulados e de como o ensino de língua pode beneficiar-se deles, justificando assim a escolha realizada neste trabalho.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) desenvolveram o método visando à aprendizagem da produção de gêneros orais e escritos. Para tanto, cada gênero a ser produzido precisa tornar-se um objeto de ensino sistemático. Esse sistema é o que caracteriza a sequência didática que, para os autores, consiste em “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). À primeira vista o procedimento da sequência didática parece relativamente simples, entretanto, é a sua natureza sistemática que a torna complexa e eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, conforme concebida pelos autores:

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. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados [...]. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

Assim, o procedimento das sequências didáticas busca instrumentalizar os alunos a fim de superar problemas em relação ao uso da linguagem através da produção oral e escrita. Isso mediante o planejamento e a organização sistemática de atividades de leitura, escrita e oralidade que se inter-relacionam para alcançar o objetivo final, o domínio de um gênero textual.

Nessa perspectiva, os autores estruturam a sequência didática em quatro etapas fundamentais: a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e a produção final. Durante o desenvolvimento de cada etapa os alunos são instigados a tomar decisões e a refletir sobre o processo de produção textual que pressupõe planejamento e conhecimento acerca do gênero, bem como a predição da situação comunicativa na qual ele é produzido e a quem será dirigido. Os módulos são construídos a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos e identificadas pelo professor, o que permite que a sequência seja adaptável, flexível e garanta que a produção textual seja um processo de conhecimento acerca do gênero e da construção consciente de mecanismos para a sua apropriação.

Devido a esse caráter sistemático e flexível, o procedimento da sequência didática vem sendo adaptado para além da produção de gêneros orais e escritos. No Brasil, Cosson (2007), preocupado com o ensino de literatura, considerado conteudístico e pouco significativo para os alunos, elaborou uma proposta de sequência didática voltada para o desenvolvimento do letramento literário, ponto nevrálgico do ensino básico que precisa ser

revisto. Para o autor, o ensino de literatura, com vistas ao letramento literário, deve ser organizado de forma sistemática (princípio básico da sequência didática), levando em conta três pressupostos: que o ensino de literatura precisa assumir como ponto central a experiência do literário; que é preciso considerar, além do sistema canônico outros sistemas que, em conjunto, formam a literatura, bem como as tantas interseções que ela mantém com outras artes e saberes e a formação de uma comunidade de leitores que, ao compartilharem suas leituras, sintam-se também partícipes de uma comunidade cultural.

Os dois modelos de sequências propostos por Cosson (2007, p. 48), em caráter exemplar, uma básica e outra expandida, apresentam como principal finalidade “sistematizar a abordagem do material literário em sala, integrando, fundamentalmente, três perspectivas metodológicas”. Nas palavras do autor:

A primeira dessas perspectivas é a técnica bem conhecida da oficina sobre a máxima do aprender a fazer fazendo, ela consiste em levar o aluno a construir pela prática seu conhecimento. Em nosso caso, o princípio da oficina se faz presente na alternância entre as atividades de leitura e escrita, isto é, para cada atividade de leitura é preciso fazer corresponder uma atividade de escrita ou registro. [...] A segunda perspectiva é a técnica do andaime. Trata-se de dividir com o aluno e, em alguns casos, transferir para ele a edificação do conhecimento. [...] Em nossa proposta, o andaime está ligado às atividades de reconstrução do saber literário que envolvem pesquisa e desenvolvimento de projetos por parte dos alunos. A terceira perspectiva é a do *portfolio*. [...] o uso do *portfolio* oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas em um curso, ao mesmo tempo em que permita a visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais com os últimos, quer seja do aluno, quer seja da turma (COSSON, 2007, p. 48-49, grifo do autor).

Dessa forma, tem-se uma proposta metodológica determinante de novos caminhos para a leitura do texto literário de forma sistemática, interativa e processual. Mas que também, dada a sua organização, permite um diálogo com outras áreas do conhecimento, com outras formas de arte e inter-relaciona atividades de leitura, escrita e oralidade, contribuindo para desenvolver habilidades linguísticas essenciais para a compreensão e para a experiência com os textos literários. Além disso, essa inter-relação entre leitura, escrita e oralidade pode minimizar os efeitos da divisão artificial instituída pela escola de que ler e escrever são atividades desconectadas, como pontua Colomer (2007). Pelo contrário, a leitura do texto literário é uma excelente oportunidade de exercitar todas as potencialidades linguísticas.

A abordagem dos textos literários em sala de aula deve envolver atividades planejadas de maneira sistemática e prazerosa. Foi com base nessas considerações que se chegou à proposta da sequência didática formulada por Cosson (2007). Em primeiro lugar porque foi pensada especialmente para o texto literário. É, pois, um sistema extremamente

organizado, no qual todas as etapas estão conectadas e organizadas mediante atividades que partem do texto como unidade básica do ensino, conforme orientam os PCN. Além disso, pauta-se na diversidade de gêneros sejam orais, escritos, visuais, literários e não literários. Nessa perspectiva, considera e prioriza as possibilidades de leitura e interpretação dos alunos. Depois, porque, ao integrar atividades de leitura, escrita e oralidade, concorre para que os alunos ora sejam receptores, ora produtores de uma variedade considerável de textos orais, escritos, visuais, semióticos.

De antemão, ressalta-se que a sequência didática não é um produto pronto, acabado, mas sim um processo, um organismo vivo que mesmo sendo previamente concebido, pode ser alterado, modificado mediante as necessidades dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a sequência didática que este trabalho propõe-se a organizar, em torno do conto “Venha ver o pôr-do-sol” (2004), de Lygia Fagundes Telles, será realizada numa perspectiva comentada, mostrando os porquês e a importância de cada etapa e de cada atividade e terá como objetivo subsidiar o trabalho de outros professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, além de motivá-los à pesquisa e a descoberta de novas perspectivas para o trabalho com a literatura em sala de aula.

Consoante se perceberá, no desenvolvimento da sequência proposta neste trabalho, alguns gêneros podem emergir naturalmente como resposta a atividades de leitura(s), outros podem ser solicitados a fim de garantir e ampliar a compreensão e interpretação dos textos apresentados na sequência. Nesse sentido, à medida que a produção de textos for inserida convém recorrer aos pressupostos da sequência didática elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) com o intuito de o professor, ao constatar dificuldades enfrentadas pelos alunos, em relação à produção de determinado gênero, criar condições e instrumentalizá-los para que possam superá-las e responder satisfatoriamente a tal produção.

Como a sequência proposta por Cosson (2007) apresenta o *portfólio* como um de seus aspectos metodológicos, sugere-se neste trabalho a construção de um Diário de leitura, uma versão do *portfólio*, que possibilitará aos alunos registrarem as atividades de leitura e produção textual, bem com suas impressões sobre os textos lidos, ouvidos, visualizados e discutidos. O Diário funcionará como termômetro para o professor, que deve estar atento aos registros, observando a evolução dos alunos e as dificuldades apresentadas a fim de redirecionar o trabalho, avançar ou mesmo recuar dependendo das necessidades da turma. Para os alunos o Diário, além de servir para registrar as atividades e as produções, deve funcionar como um espaço no qual eles possam refletir sobre o processo do qual estão participando e que ao relerem seus registros consigam realizar uma análise crítica e avaliarem

o quanto progrediram. Também é importante para os alunos compreenderem porque se atribui valor imensurável à escrita. Em outras palavras, ao lerem e/ou rerelem seus próprios registros entenderão que [...] é por meio dela que armazenamos nossos saberes, organizamos nossa sociedade e nos libertamos dos limites impostos pelo tempo e pelo espaço. A escrita é, assim, um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do homem” (COSSON, 2007, p.16).

Faz-se necessário, ainda, informar que para a construção da proposta didático-metodológica, disposta neste trabalho, também se considerou os estudos de Oliveira (2013), com a concepção de uma sequência didática interativa. O termo interativa traz uma carga semântica e discursiva que remete à elaboração de conhecimentos por parte dos alunos. Também prevê a flexibilidade da metodologia podendo ser adaptada segundo a temática a ser trabalhada em sala, a partir das necessidades de cada turma. Assim, a autora define a técnica da sequência didática e os seus princípios básicos:

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. 40).

Dessa forma, percebe-se que as sequências didáticas apresentam-se como sistemas organizados que visam promover a elaboração de novos conhecimentos através de processos interativos. Cabe ao professor adaptá-las à realidade e às necessidades de sua turma.

Escolhida a metodologia da sequência didática, para estruturá-la, fez-se necessário também determinar o gênero textual, sobretudo, porque este é a base sobre a qual estão alicerçadas as atividades propostas. Optou-se pelo gênero conto literário moderno. Assim como o conto, essa escolha tem raízes mais remotas, cumpre-se agora o dever de relatá-la e justificá-la.

Contar histórias sempre foi uma característica humana. Mesmo antes da invenção da escrita, o homem já contava suas experiências através de desenhos nas paredes das cavernas, narrativas facilmente recuperáveis, mesmo passados tantos séculos. As narrativas, sob variadas formas, integram a história da humanidade de tal maneira que diz Barthes (*Apud* TERRA, 214, p. 133): “não há em parte alguma povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas.” Conclusão semelhante é feita por Benjamin

(1994, p.198) em discussões sobre o narrador (portanto, também sobre a narrativa), reafirma a relevância dessa peculiaridade humana, a arte de narrar, porque entendida como “a faculdade de intercambiar experiências”. Assim, o autor considera que a matéria prima do narrador é retirada da experiência, seja a sua própria ou as que lhes contam, funcionando como um ensinamento para as pessoas.

Nesse sentido, é comum que os gêneros que se prestam a narrar sejam facilmente aceitos, pois estão presentes em todos os grupos sociais e, portanto, no cotidiano das pessoas desde a infância, seja através dos contos de fadas, das lendas, das fábulas, das cantigas de roda, dentre outros. Além disso, as crianças manifestam desde muito cedo certa aptidão em relação aos processos narrativos. Colomer (2007, p. 54) aborda de forma clara essa consciência narrativa:

Desde muito cedo, meninos e meninas possuem muitos conhecimentos sobre a narração de histórias. Aos dois anos a maioria usa convenções literárias em seus solilóquios, jogos e relatos (fórmulas de início e final, uso do pretérito imperfeito, mudança de tom de voz, presença de personagens convencionais da ficção, etc.). É um indício claro de que nessa idade as crianças já identificam a narração de histórias como um uso especial da linguagem. Essa consciência se desenvolverá até o reconhecimento das histórias como um modo de comunicação, uma técnica aceita socialmente para falar sobre o mundo real ou para imaginar mundos possíveis.

Portanto, no processo de letramento literário é pertinente considerar essa familiaridade com a narrativa. Dessa forma, o conto, sendo uma narrativa, apresenta-se aos olhos do leitor como algo familiar, despertando a curiosidade do saber pelas palavras, da investigação da história, da aceitação ou não das personagens. Diante de toda história, criam-se expectativas no ouvinte/leitor. Acerca da narrativa, Citelli (2012, p. 113) faz a seguinte referência: “a narrativa nos faz crer que estamos diante de expedientes capazes de ajudar a constituir ou reconstituir experiências, indagações, desejos, projeções, utopias etc., do ser humano”. Essa experiência com a narrativa é bastante relevante para as pessoas, em especial para as crianças, porque lhes permite exercitar, por meio da palavra, a imaginação, a criatividade e a percepção sobre a realidade e a fantasia.

É importante perceber que o conto advém de uma longa tradição de narrativas orais, histórias transmitidas de geração a geração por narradores anônimos. Nesse sentido, Moisés (2006) expõe a visão de Jolles (1976) acerca dessas narrativas. Este autor as concebe como “formas simples”, isto é, nesses contos de origem oral “a linguagem permanece fluida, aberta, dotada de mobilidade e de renovação constante” (cf. MOISÉS, 2006, p. 33). Por outro lado, Moisés (2006) mostra que o conto literário de autoria é considerado por Jolles (1976) “formas artísticas” por ter um autor definido, além de ser considerada uma obra

“definitivamente fechada”. Em outras palavras, não sofre alterações ao longo do tempo porque é um discurso particular. Contudo, o conto literário moderno, resguarda, como afirma Moisés (2006), o mesmo núcleo estrutural dos contos orais.

Assim, a escolha pelo gênero conto literário moderno, em torno do qual está organizada a sequência de atividades visando ao letramento literário, deve-se, entre outros tantos aspectos, ao seu caráter narrativo, aproximando-o do leitor porque está no cerne da sua própria humanidade. Além disso, como afirma Moisés (2006, p. 36): “o conto é, provavelmente, a mais flexível das formas literárias”, é um gênero que consegue adaptar-se às novas realidades seja nos temas ou na maneira de narrar, busca sempre exprimir as experiências do homem e o auxilia a reorganizar e a compreender a existência, além de carregar várias possibilidades de leitura. Foi assim que ele sobreviveu metamorfoseando-se, indo da narrativa simples, linear e superficial até análises psicológicas profundas.

Durante os séculos XIX e XX, ao mesmo tempo em que escritores se empenhavam na produção de contos, formulavam as teorias em torno dele. Muitos contistas foram também teóricos de suas próprias produções, como Edgar Allan Poe, Tchekhov e Julio Cortázar que legaram à literatura novas formas de contar, rompendo, muitas vezes, com os moldes clássicos.

No Brasil a fortuna crítica do conto é inquestionável, Machado de Assis parece ter iniciado uma tradição que no século XX culmina na proliferação e ampla aceitação do gênero. As grandes transformações sociais, econômicas e culturais ocorridas no mundo e no Brasil durante o século passado requereram dos escritores novas formas de pensar a literatura. Assim, a literatura Pós-45, no Brasil, por exemplo, imprime novo fôlego à narrativa curta, como o conto. Fato que se deve, principalmente, à facilidade que esse tipo de narrativa tem de captar e transmitir as novas condições da vida do homem na sociedade moderna, vivendo mudanças profundas e dinâmicas no cotidiano e nas relações sociais. Abre-se, portanto, um grande espaço para a prosa de ficção intimista, para a análise psicológica, fluxo de consciência para representar a interioridade das personagens, bem como para a abordagem de temas pouco explorados como a condição e a psicologia feminina, tratadas agora sob o olhar feminino, uma vez que, como mostra Lucas (1999, p.13), antes desse período “Quando a narrativa moderna começou a retratar os movimentos interiores da consciência humana, as nuances da psicologia feminina ficaram a cargo da pena masculina”. Ainda segundo o autor:

Somente no pós-guerra proliferam as perspectivas femininas para romancistas, principalmente ao redor de temas amorosos ou retratação de desejos sexuais. Os

tabus eram muito grandes e o público admitia pouca circulação para as ousadias descritivas da mulher (LUCAS, 1999, p. 13).

Essa realidade remete ao sistema patriarcal refletido na literatura que sempre elegeu o cânone desconsiderando as minorias, inclusive a autoria feminina. Além disso, terminou por criar na literatura estereótipos femininos que contribuíram para enraizar preconceitos e construir uma imagem de passividade, inferioridade e submissão da mulher em relação ao homem.

No Brasil é a partir dos anos 60 com a tônica dos movimentos feministas que essa realidade começa a ser questionada e as produções femininas emergem com maior vigor, combatendo e rompendo com a ideologia patriarcal. Antes disso, porém, escritoras como Clarice Lispector, Lygia Fagundes Telles, Adélia Prado, Marina Colasanti, Hilda Hilst, dentre outras, já vinham produzindo uma literatura que problematizava essa temática. Segundo Zolin (2009, p. 329):

Trata-se de escritoras que, tendo em vista a mudança de mentalidade descortinada pelo feminismo em relação à condição social da mulher, lançam-se no mundo da ficção, até então genuinamente masculino, engendrando narrativas povoadas de personagens femininas conscientes do estado de dependência e submissão a que a ideologia patriarcal relegou a mulher.

A literatura de autoria feminina assume, portanto, duas funções: questionar o sistema patriarcal imposto durante tanto tempo assumindo posições sociais consideradas masculinas e refletir sobre a nova condição da mulher que está se emancipando, mas que ainda vive sob as influências de um sistema no qual as relações de gênero se impõem como fator de opressão. Zolin (2009) ainda afirma que a escrita feminina do século XX, principalmente dos anos finais, procura superar essa discussão e busca o autoconhecimento da mulher e de sua identidade própria.

Nesse contexto, a prosa de ficção de Lygia Fagundes Telles, autora do conto escolhido para compor a sequência didática sugerida neste trabalho, é marcante, porque apresenta a plena consciência de que a mulher sempre fora apresentada na literatura sob a perspectiva masculina, conforme discute Lucas (1999). Dessa forma, ela procura desconstruir esse paradigma. Ao eleger suas personagens femininas, desfrutará de uma liberdade para mostrá-las sob uma perspectiva também feminina. Menciona-se ainda o fato de sua trajetória como escritora ser vasta contemplando um período que vai desde 1938, quando da publicação do seu primeiro livro, à contemporaneidade. O que permite um recorte vivo e a reconstrução do universo feminino, das representações e do perfil da mulher do século XX. A sua obra,

assim como as de muitas escritoras do século XX, irá incidir sobre a constante luta da mulher em busca de seu espaço na sociedade para além dos domínios do lar, como ela se movimentava nesses novos espaços, ao mesmo tempo em que tenta reconstruir a sua identidade.

Principalmente nos romances, Lygia problematiza e contesta os valores patriarcais, porém também chama atenção para as dificuldades de superar tal ideologia. Xavier (1998), ao analisar algumas personagens femininas de romances de Lygia, mostra como elas se sentem desajustadas em relação às novas estruturas da instituição família. Justifica-se, portanto, com base em sua luta e seu legado escrito a escolha de Lygia Fagundes Telles como figura central da discussão proposta nesse trabalho.

Embora o século XX tenha assistido a essa abertura social em relação à emancipação feminina e a tentativa de sobrepujar os preconceitos advindos do sistema e da ideologia patriarcal, ainda há muito a se discutir acerca dessa temática. Discussão que pode e deve ter início na escola.

Trabalhar com a temática feminista em sala de aula, na perspectiva da discussão das relações de gênero, bem como da condição feminina através dos tempos, é relevante para a superação de estigmas e preconceitos que ainda persistem na sociedade. Além disso, pode contribuir para a construção da identidade dos alunos livres das marcações cristalizadas.

Assim, para início dessa discussão e ponto de partida da proposta metodológica desse trabalho foi escolhido o conto “Venha ver o pôr-do-sol” (2004), da escritora Lygia Fagundes Telles, justamente porque explora aspectos como a nova condição feminina, manifestada através da relação homem/mulher, bem como a dificuldade de aceitar essa nova condição revelada por meio do sentimento de posse, de rejeição e ciúme do personagem Ricardo. O referido conto está inserido no rol de suas narrativas de mistério, como tantos outros da autora, estando de acordo com as teorias do conto moderno, prima pela forte tensão dramática e unidade de efeito. Esses fatores também foram preponderantes para a escolha do conto, visto que associados podem envolver e manter a atenção do leitor, além despertar a criticidade.

Para a efetivação da sequência aqui prevista e o aprofundamento da discussão, outros textos serão arrolados, tanto literários quanto não literários, a exemplo de canções de samba compostas durante a primeira metade do século XX, importante para que os alunos percebam a construção do perfil feminino do início do século e quais ideologias estão presentes nessa construção. Como contraponto selecionou-se uma canção de Arnaldo Antunes gravada pelo grupo Tribalistas em 2002, sob o título “Um a um”. Essa composição

trabalha a relação de gênero que, como sugere o título, parece buscar a estabilidade e superar a ideia de superioridade do sexo masculino em relação ao feminino.

Também serão utilizados trechos do poema narrativo de 1853, “The angel in the house” [O anjo doméstico – tradução nossa, pois não há tradução dessa obra para a língua portuguesa] do poeta e crítico inglês Coventry Patmore (1823 - 1896?). Escrito durante o século XIX, esse poema correu o mundo e instituiu uma espécie de modelo de casamento e da mulher ideal para época. A escritora, também inglesa, Virgínia Woolf, em *Profissões para mulheres e outros artigos feministas* (2015), para mostrar a força dessa ideologia, confessa que foi preciso matar o *Anjo do lar* que nela habitava e a incomodava na hora de escrever, porque a limitava. A leitura de trechos do referido poema, além possibilitar aos alunos conhecerem outra realidade, a sociedade inglesa do século XIX e o espaço nela ocupado pela mulher, introduz outro gênero, escrito em outro século, importante para o letramento literário uma vez que amplia o repertório dos alunos, fazendo-os compreender que a literatura é viva, integra a cultura de todos os povos e mantém estreita relação com outros aspectos sociais e culturais. Tem-se, portanto, a ampliação dos modos de ler, assim proposta pelos PCN:

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 (BRASIL, 1998, p.71).

Nessa perspectiva, selecionou-se também o filme *Do que as mulheres gostam* (2000) por discutir a temática a partir de um personagem masculino machista, mas que devido a um acidente, adquire o dom de ler os pensamentos das mulheres, o que irá desconstruir sua visão acerca do universo feminino e reconstruir sua postura em relação a elas e a si mesmo. O filme é interessante porque mostra como o homem vê a mulher em diferentes espaços, inclusive no trabalho.

Ainda foram selecionados dois vídeos. O primeiro *Afinal o que querem as mulheres?*, Episódio 1 (parte 3) da minissérie de mesmo nome exibida pela Rede Globo de televisão. Esse vídeo, que traz um discurso importante em relação à mulher moderna, de suas conquistas e seus dramas pessoais, subsidia a motivação e inicia a discussão prevista na

sequência didática. O segundo vídeo *Mestres da Literatura: Lygia Fagundes Telles*, trata acerca da vida e obra da escritora. Por isso será utilizado na etapa de introdução.

A diversidade de textos relacionada acima, que será articulada na sequência didática, apresenta-se como oportunidade de vislumbrar e discutir a temática através de diversas óticas. Contribuindo para desenvolver a criticidade dos alunos, uma vez que eles são convidados a ler, a refletir, a questionar, a relacionar os textos e os diferentes pontos de vista veiculados por eles, construindo, assim, os conhecimentos sobre o assunto tratado, sobre a literatura e seu intercâmbio com outros objetos culturais. A diversidade textual também concorre para ampliar os modos de ler dos alunos, uma vez que os textos apresentam-se sob diferentes gêneros e linguagens. Acerca da importância de trabalhar na perspectiva da diversidade de textos, Silva (2008, p. 27) considera:

Em verdade, podemos afirmar que um dos critérios para avaliar a riqueza de uma unidade de leitura é a variedade de gêneros que focam um determinado tema e que são oferecidos aos alunos no desenrolar do curso. Assim como não existe leitor de um texto só – isto porque as informações escritas correm através de diferentes formas em sociedade, demandando diferentes competências para a sua usufruição.

Dessa forma, as atividades constituídas no passo a passo da sequência didática integram, em um sistema organizado, a leitura, o desenvolvimento da oralidade e a produção escrita, visto que são indispensáveis à formação plena dos alunos e dever da escola assegurá-las. Cada atividade sugerida possui um objetivo e para atingi-lo faz-se necessário que o professor acompanhe os alunos no seu desenvolvimento.

Em relação ao primeiro aspecto, a leitura, Cosson (2007, p. 62) considera essencial para o processo de letramento literário o acompanhamento; assim justifica: “a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista”. Todavia, o autor ressalta que o acompanhamento da leitura não pode ser confundido com policiamento. É, na verdade, uma estratégia de mediação na qual o professor pode auxiliar os alunos a superar dificuldades. Oliveira e Antunes (2013, p. 64) também consideram que “O ambiente escolar precisa propiciar aos alunos, antes de tudo, uma leitura orientada de perto pelo professor, objetivando que eles alcancem o maior grau de compreensão possível”. Proceder dessa forma torna-se imprescindível porque coloca o professor como mediador, como agente do letramento e não mais como mero transmissor de conhecimentos.

O desenvolvimento da oralidade também precisa ser contemplado na escola de forma sistemática utilizando os recursos e os conhecimentos linguísticos que os alunos

possuem, de modo que é possível criar situações nas quais eles sejam desafiados e incentivados a produzirem textos orais. Talvez, a oralidade seja o ponto mais delicado a ser potencializado na escola, todavia, é crucial para uma efetiva participação social dos alunos e o exercício da cidadania, afinal já é lugar comum afirmar que o ser humano fala mais do que escreve. Contudo, essa fala precisa ser adequada às diversas situações sociocomunicativas das quais os indivíduos participam cotidianamente. Os PCN delegam essa tarefa à escola e orientam como se deve proceder em relação ao trabalho com a oralidade:

[...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1998, p. 25).

A escola por muito tempo privilegiou o ensino da língua escrita em detrimento da oral, havia uma crença equivocada de que a leitura em voz alta e a correção dessa leitura e da fala dos alunos eram suficientes para desenvolver a oralidade. Assim, a fala do aluno foi silenciada quando deveria ser ensurdecidora. Nessa perspectiva, a sequência didática, como se perceberá em seu desenvolvimento, prevê atividades em que as vozes dos alunos são ouvidas, eles são estimulados à produção oral sistemática através da organização das suas ideias, opiniões e interpretações, bem como o planejamento e execução de debates e exposições nos quais poderão desenvolver a oralidade de forma sistemática.

Da mesma forma, a escrita está presente em várias das atividades propostas. Cosson (2007) argumenta que o registro é fundamental para a interpretação e, conseqüentemente, para o letramento literário. Assim as atividades de registro devem ser pensadas levando em conta as características da turma, do texto trabalhado e de variadas formas, tais como depoimentos, ensaios, exposições, resenha, dramatização, etc. Portanto a etapa de interpretação do texto literário, desde que bem conduzida, pode favorecer o desenvolvimento da escrita de forma natural como uma necessidade de exteriorizar o que foi lido.

Levando-se em consideração que o letramento literário, conforme concebe Cosson (2007), apresenta-se como uma oportunidade de experiência significativa com a literatura, iniciada com leitura, mas que se amplia para o conhecimento sobre a literatura e que essas etapas precisam ser organizadas de modo que esse último aspecto não suplante o primeiro, optou-se neste trabalho pela construção da sequência expandida. Esta, mediante Cosson,

relaciona em um sistema a aprendizagem da literatura, a aprendizagem sobre a literatura e a aprendizagem através da literatura.

Na sequência básica composta pelas etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação, Cosson (2007, p. 76) acredita que “se realiza a aprendizagem plena da literatura, mas porque nela se enfatiza a experiência da interpretação como construção do sentido do mundo, as outras dimensões do letramento literário terminam por ocupar um segundo plano”. Por outro lado, na sequência expandida, as três aprendizagens, citadas acima, são possíveis porque, além das quatro etapas previstas na sequência básica, são acrescentadas as etapas de contextualização e intertextualidade que permitem aos alunos aprofundarem seus conhecimentos acerca do texto (enquanto gênero) que estão lendo, da temática que dele emerge, do seu funcionamento dentro da cultura a partir da interação com outros gêneros literários e não literários. E mais importante, ampliar a competência leitora dos alunos, não no sentido mecânico da palavra, mas que o final da sequência corresponda sempre ao começo de novas leituras, em um movimento incessante. É nisso em que consiste o letramento literário e no que acredita Cosson (2007, p.103 - 104) ao desenvolver o método:

É importante que o professor também tenha em mente que seu propósito é promover o letramento literário, mostrando a seu aluno um caminho de leitura que poderá ser transposto para outros textos que ele venha ler mais tarde ou julgar necessário. Mais importante que a simples oposição entre quantidade e qualidade é a competência de leitura que o aluno desenvolve dentro do campo literário, levando-o a aprimorar a capacidade de interpretar e a sensibilidade de ler em um texto a tecitura da cultura. É essa competência que se objetiva no letramento literário.

Assim, a sequência didática expandida (doravante SD), proposta didático-metodológica sugerida neste trabalho, direcionada ao 9º ano do Ensino Fundamental, utiliza o conto “Venha ver o pôr-do-sol” (2004) como texto base e o relaciona a outros textos e outras linguagens como forma de enriquecer o repertório textual dos alunos e incentivá-los a buscar outras leituras literárias e suas possíveis relações intertextuais, constitui-se das seguintes etapas: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização poética, contextualização temática, contextualização presentificadora, contextualização histórica e expansão, conforme se verifica no quadro abaixo, no qual constam também os objetivos de cada etapa, tempo de duração das atividades e os recursos utilizados.

SEQUÊNCIA EXPANDIDA			
ETAPA	OBJETIVO	TEMPO	RECURSOS
Motivação	Preparar os alunos para a recepção do texto através da	1 hora-aula	Vídeo <i>Afinal o que querem as mulheres?</i> Episódio 1 (parte 3) da minissérie de mesmo nome exibida pela Rede Globo de televisão. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=9yb_a8Jx65Ae">https://www.youtube.com/watch?v=9yb_a8Jx65Ae</a>

	apresentação e discussão acerca de um vídeo.		Cartões coloridos.
Introdução	Apresentar aos alunos a autora e sua obra, a partir de uma minixposição na biblioteca, bem como a exibição de um vídeo sobre sua vida.	1 hora-aula	Livros de contos e romances da escritora Lygia Fagundes Telles e o vídeo <i>Mestres da literatura: Lygia Fagundes Telles</i> sobre sua vida e obra. Disponível em <a href="https://www.youtube.com/watch?v=iYHAnfWp8ig">https://www.youtube.com/watch?v=iYHAnfWp8ig</a> .
Leitura	Ler o conto de forma dramatizada	1 hora-aula	Conto “Venha ver o pôr-do-sol” de Lygia Fagundes Telles, disposto no livro <i>Antologia: Meus contos preferidos</i> , publicado em 2004 pela editora Rocco.
1º Interpretação	Apreender o sentido global do texto a partir de interpretações compartilhadas orais e escritas.	2 horas-aula	
Contextualização poética	Aprofundar a interpretação inicial do através da análise dos elementos constitutivos.	3 horas-aula	.
Contextualização temática	Debater a temática do conto, observando a perspectiva apresentada nele e como a mesma temática é tratada em outros textos.	4 horas-aula	Trechos do poema “The Angel in the House” de Coventry Patmore e canções de samba da primeira metade do século XX: “Ai, que saudades da Amélia”, composta por Ataulfo Alves e Mário Lago, em 1942 e “Emília”, composta também em 1942 por Haroldo Lobo e Wilson Batista.
Contextualização presentificadora.	Associar o conto a textos contemporâneos, a fim de confrontá-lo e verificar sua atualidade.	4 horas-aula	Canção de Arnaldo Antunes “Um a um” e filme <i>Do que as mulheres gostam</i> (2000).
Contextualização histórica que articula a culminância das etapas.	Relacionar o conto ao seu contexto de produção.	2 horas-aula em sala e 7 horas-aula para a culminância das etapas.	Pesquisa interdisciplinar sobre os anos 60 e 70: questões feministas; golpe e ditadura militar; questões relacionadas à moda – como vestuário, estilo de vida e canções; escritores, dentre outros aspectos.
Expansão	Estabelecer as relações intertextuais que o conto “Venha ver o pôr-do-sol” prevê.	2 horas-aula	O conto <i>Dez libras esterlinas</i> de Nilto Maciel disposto no livro <i>Capitu mandou flores: contos para Machado de Assis nos cem anos de sua morte</i> (2008).
Tempo total da sequência: 27horas-aula			

### **3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

#### **3.1 Sequência didática para o letramento literário a partir do conto “Venha ver o pôr-do-sol”**

Como foi exposto no capítulo introdutório, o texto literário sempre esteve presente na escola, todavia, a história também mostra como o tratamento destinado a ele nesse espaço se distânciava de uma prática que toma a leitura literária como produção de sentidos, como discurso social, como parte da cultura. Na maioria das vezes é tomado como pretexto para outras atividades como treinamento da leitura (mecânica) e estudos gramaticais, no Ensino Fundamental, principalmente. É válido ressaltar que o objetivo do ensino de literatura deve ser prioritariamente a experiência da leitura literária enquanto fruição estética aliada ao conhecimento sobre o funcionamento da própria literatura, que fornecerá os mecanismos para a interpretação crítica e, posteriormente, autônoma, a partir do texto como espaço de interação.

Magalhães e Barbosa (2009) observam que os indivíduos são sensíveis ao letramento literário que tem início ainda na infância no seio familiar, quando as crianças são apresentadas às primeiras histórias de forma prazerosa. Ao chegarem à escola estão predispostas à continuidade do letramento. As autoras assim justificam essa propensão ao letramento literário: “o ser humano está preparado para gostar de ler porque a literatura estimula a imaginação e a subjetividade do leitor, preenchendo, portanto, uma necessidade vital do indivíduo, que é a de exercitar a imaginação, e obter, por este meio, prazer estético”. (MAGALHÃES; BARBOSA, 2009, p. 154 – 155). Contudo, a realidade observada é a de que o letramento literário acaba não se consolidando na escola, como refletem as autoras, não por culpa da literatura, mas sim, como foi assinalado acima, devido a questões metodológicas. Portanto, para que, de fato, o letramento literário se efetive é preciso que se redefinam os objetivos do ensino de literatura e a função do professor, o que implica em redimensionar também os métodos e as estratégias. Cosson (2007, p.47) apresenta de forma sintética esse redimensionamento quando se tem por finalidade a promoção do letramento literário:

[...] o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário. Nessa perspectiva, é tão importante a leitura do texto quanto as respostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um

discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa posição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários.

Dessa forma, a metodologia concebida por Cosson (2007) tem resultado em trabalhos significativos porque traz como objetivo a experiência da leitura do texto literário como pretexto para o conhecimento da própria literatura e situa o professor na condição de agente desse processo, o que pode minimizar problemas de mediação tão prejudiciais ao desenvolvimento do letramento literário como a falta de planejamento da leitura, a escassez de metodologias específicas, a escolha de textos adequados à idade e ao nível cognitivo dos alunos, a superação da prática de leitura de fragmentos, dentre outros.

Diante disto, espera-se que as atividades sugeridas na continuidade desta pesquisa auxiliem os professores no trabalho com a leitura literária, não como manual ou modelo que deve ser seguido, como muitas vezes se faz com o LDP, mas como incentivo à pesquisa de outros meios de experienciar a literatura, de diferentes estratégias de leitura, de diferentes autores, de variados textos/gêneros/linguagens/temáticas que realmente contribuam para o desenvolvimento do senso crítico, da sensibilidade, da humanidade dos alunos. Sempre na perspectiva da diversidade, sobretudo porque não se cresce quando se mantém contato apenas com o conhecido, mas quando se é desafiado pela alteridade. Assim também é o conhecimento que a literatura possibilita.

Convém lembrar que o letramento literário é um processo e, como tal, incessante. É justamente nisso que o método de Cosson se pauta, uma vez que o fim de uma sequência corresponde ao início de outra, através do movimento de expansão, posto que o objetivo maior do letramento literário é tornar a literatura parte integrante da vida dos alunos, conforme se evidenciará a seguir no desenvolvimento das etapas. Também se faz pertinente informar que cada atividade está fundamentada teoricamente e comentada com dicas e sugestões para auxiliar o professor. Nesse sentido, tenciona-se evidenciar que é fundamental para o professor ter uma base teórico-metodológica que lhe permita abordar o texto literário em sala sem descaracterizá-lo e, para isso, é preciso que seu perfil seja de um leitor, de um pesquisador e não de um mero reproduzidor de conhecimentos.

**Primeiro passo: Motivação - 1hora-aula.** Na etapa de motivação é realizado um trabalho de preparação dos alunos para a recepção do texto, seja através de uma atividade que envolva a temática do texto ou outros aspectos, como estrutura ou linguagem. De acordo com Cosson (2007), promover situações nas quais os alunos possam posicionar-se criticamente

diante de um tema ou responder a uma determinada questão são as formas mais comuns de realizar a motivação. Segundo o autor, “o primeiro passo, na montagem de uma estratégia de motivação é estabelecer o objetivo, aquilo que se deseja trazer para os alunos como aproximação do texto a ser lido” (COSSON, 2007, p. 79). Dessa maneira, como objetivo específico dessa etapa, propõe-se discutir com os alunos as relações de gênero na atualidade, com ênfase na figura feminina, seus questionamentos pessoais e posições sociais.

Para essa sequência sugere-se a exibição do vídeo *Afinal o que querem as mulheres?*, Episódio 1 (parte 3), da minissérie homônima exibida pela Rede Globo de Televisão nos meses de novembro e dezembro de 2010. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=9yb\\_a8Jx65A](https://www.youtube.com/watch?v=9yb_a8Jx65A) com duração de 7m e 57s. Após a exibição do vídeo, pode-se conversar com os alunos acerca de suas impressões, estimulando-os a opinar, a tomar posição sobre a temática. Alguns questionamentos podem guiar essa discussão inicial, partindo de aspectos globais para os mais específicos:

- 1- O que vocês compreenderam do vídeo?
- 2-O que estava acontecendo na vida das personagens que formam o casal?
- 3-De que forma vocês entendem a relação desse casal?
- 4-De que forma vocês associam o título da minissérie ao que foi apresentado no trecho exibido?
- 5-Esses questionamentos podem ser feitos oralmente, em seguida, para suscitar a reflexão dos alunos, lança-se a seguinte questão: “Afinal, o que querem as mulheres de hoje?”

O resultado dessa reflexão deve ser registrado por escrito, em cartões previamente confeccionados e distribuídos aos alunos. Para o sucesso dessa atividade, é importante que os cartões sejam da mesma cor e tamanho. Após os registros, os cartões serão postos numa caixa e embaralhados. Ao professor destina-se a tarefa de lê-los e solicitar à turma que tente inferir qual dos alunos tomou tal posição. Após essa identificação, seria interessante questionar por que o aluno manifestou essa opinião e baseado em que. Trata-se de um exercício de argumentação e de verificação dos discursos manifestados pelos alunos. Os cartões, contendo as opiniões dos alunos, devem ser devolvidos e anexados ao Diário de leitura, assim como todas as atividades de registro.

A proposta para a concretização dessa etapa combina atividades de leitura, oralidade e escrita, conforme orienta Cosson (2007). Segundo o autor, essa integração é relevante para desmistificar a ideia de que o ensino de literatura e de língua portuguesa estão desvinculados, pelo contrário, são indissociáveis. Dessa maneira, justifica-se que o processo de letramento literário precisa ser permeado pelas atividades de registro, sejam elas orais ou escritas.

**Segundo passo: Introdução - 1 hora-aula.** Esta etapa sob o título: *Miniexposição, grandes descobertas* é o momento de colocar os alunos em contato com a autora do conto “Venha ver o pôr-do-sol” e com algumas de suas obras: livros de contos, romances e memórias. Cosson (2007) sublinha que o objetivo dessa etapa é fazer o aluno receber a obra a ser lida positivamente. Para isso, o autor orienta o professor a apresentar o autor de forma mais sucinta possível, destacando apenas as informações mais relevantes. Em relação à obra, Cosson (2007) acentua ser imprescindível a apresentação física e a justificativa da escolha. Assim descreve como deve ser esse momento:

A apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra. Nesse caso, o professor realiza coletivamente uma leitura do livro. Por isso, não pode deixar de levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto e incentivar os alunos a comprová-las ou recusá-las depois de finalizada a leitura da obra, devendo em seguida justificar as razões da primeira impressão (COSSON, 2007, p. 60).

O autor sugere que essa etapa da SD seja realizada na biblioteca da escola, pois é uma excelente oportunidade de utilizar e familiarizar os alunos com esse espaço.

O conto indicado para o desenvolvimento dessa proposta, referido acima, foi publicado em diferentes coletâneas, dentre elas, a utilizada aqui, *Antologia: Meus contos preferidos*, publicada em 2004 pela editora Rocco. Nesse caso, o professor precisa realizar uma pesquisa na biblioteca de sua escola a fim de averiguar se há coletâneas nas quais consta o conto indicado, bem como outras obras da escritora. Caso a escola não disponha de obras que contenham o conto, o professor poderá trazê-lo em forma de xerox.

É importante também que o professor prepare, juntamente com o bibliotecário, o espaço para receber os alunos: distribuir os livros pelo menos em quatro mesas, dependendo da quantidade de alunos da turma, para que todos tenham acesso às obras. É preciso também permitir e incentivar a manipulação dos livros: os alunos podem ler os títulos, observar as capas e a partir delas podem inferir e construir hipóteses acerca dos seus conteúdos. Por sua vez, o professor pode confirmá-las ou refutá-las, a depender do seu conhecimento sobre as obras, instigando os alunos a realizarem a leitura, pois só assim saberão o que realmente cada obra contém.

Em seguida, o professor deve manipular juntamente com os alunos os livros selecionados nos quais constam o conto “Venha ver o pôr-do-sol”. É importante observar e discutir as ilustrações da capa. Além disso, fazer a leitura de informações contidas na contracapa também pode ser útil, pois traz a apreciação da obra como um todo. Essa leitura

pode ser usada para justificar diante da turma a escolha pela autora e pelo texto a ser trabalhado. Essa parte inicial de apreciação da obra terá duração de 30m.

Como conclusão dessa etapa sugere-se a exibição de um vídeo: *Mestres da literatura: Lygia Fagundes Telles*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=iYHAnfWp8ig>, com duração de 5m e 41s, que trata a respeito da vida e da obra da escritora. De uma forma dinâmica, são apontados os temas de sua predileção, é realizada a leitura de um trecho de um de seus romances, depoimentos e comentários da escritora sobre o que motiva um escritor, além de abordar sua formação na Faculdade de Direito, na época um espaço considerado predominantemente masculino. Fato que será relevante para discussões futuras.

Após o vídeo o professor poderá solicitar que os alunos, livremente, selecionem as informações e as impressões que consideraram mais interessantes e relevantes a respeito da autora e sua obra, para registrarem no Diário de leitura. A partir da leitura das percepções dos alunos o professor pode orientar a discussão, relacionando os comentários dos alunos e conectando as informações mais relevantes. Para essa atividade destina-se o restante da aula

**Dicas ao professor:** Não se esqueça de, durante a discussão, chamar a atenção dos alunos para a opinião da escritora sobre o que motiva os autores a escrever, inclusive ela; sobre a sua formação; os livros que escreveu; os temas de sua preferência e, principalmente, converse com os alunos acerca do trecho do romance apresentado, *Ciranda de pedra*, faça-os realizarem predições acerca da personagem mencionada. Essa conversa pode servir como motivação para leituras futuras ou talvez algum aluno já manifeste interesse imediato. Por isso, esteja atento para orientar a busca por essa leitura, informe ao aluno onde ele poderá encontrá-la, dentre outros aspectos.

As anotações iniciais dos alunos unidas à discussão coletiva podem tornar-se uma minibiografia que deverá ser apresentada na contextualização histórica. É importante que todas as produções textuais realizadas pelos alunos sejam valorizadas, utilizadas e expostas de alguma forma, a fim de que eles compreendam que todo texto possui uma função sociocomunicativa.

A seguir encontram-se informações sobre a autora e algumas de suas obras. Ressalta-se, porém, que a leitura dos textos dos quais foram compiladas tais informações, bem como das obras é imprescindível para a realização das atividades propostas neste trabalho.

**Sobre a autora:**

Lygia Fagundes Telles (1923) insere-se cronologicamente e esteticamente na, comumente chamada, geração pós-moderna ou geração de 45. Os escritores dessa geração configuram a terceira fase do modernismo brasileiro que tem como momento chave o término da Segunda Guerra Mundial. Esta, por sua vez, abalou profundamente os valores humanos e as relações sociais, o que se refletiu diretamente nas manifestações artísticas, inclusive na literatura.

A prosa de ficção dessa nova linha de escritores possui um caráter intimista ou introspectivo. São influenciados, sobretudo, pelo existencialismo de Sartre e desenvolvem a tradição realista iniciada por Machado de Assis. Portanto, voltam a atenção para as questões do indivíduo com certo pessimismo dramático. As narrativas são ambientadas nos centros urbanos, o foco é novo homem vivendo suas complexas relações. Todas essas características e muitas outras irão aparecer na obra de Lygia Fagundes Telles,

A estreia de Lygia como escritora acontece em 1938, com o livro de contos *Porão e sobrado*; ela contava apenas 16 anos. Em 1943, publica *Praia viva* e, em 1949, *O cacto vermelho*, também livros de contos. Mas, é em 1954, com a publicação do romance *Ciranda de pedra* que sua prosa de ficção é devidamente reconhecida pelo público e pela crítica.

Nesse romance, segundo Lucas (1999), já constam as principais características literárias da autora, seja na estética, seja na escolha da temática. Segundo Lucena (2008), o crítico Antonio Candido, na época, mencionou que *Ciranda de pedra* marca a maturidade intelectual da escritora, funcionando como divisor de águas. A própria Lygia considera suas obras, anteriores a esse romance, prematuras. Mesmo assim, o livro de contos *O cacto vermelho* conquistou o prêmio Afonso Arinos, da Academia Brasileira de Letras. De acordo com Lucena (2008), nos livros de contos, citados acima, já se manifesta o germe de uma obra que vai abordar questões intimistas e psicológicas, relações entre homem e mulher, assim como, a decadência da burguesia emergente no século XX.

Lygia Fagundes Telles é, sem dúvida, uma grande romancista. Para se chegar a essa conclusão basta observar-se a profundidade dos temas abordados em seus romances, sempre voltados para questões sociais e para o universo feminino (aspecto recorrente em sua obra). Além do já citado, *Verão no aquário* (1963), *As meninas* (1973) e *As horas nuas* (1989) são romances que definem bem as principais diretrizes de sua prosa.

Não obstante, é na produção de narrativas curtas, especificamente contos que a autora se sobressai, mostrando, além da segurança e domínio da técnica, uma diversidade temática que lhe possibilita explorar uma infinidade de nuances do ser humano. A forte tensão dramática, o gosto acentuado pelo mistério e pelo fantástico, a deformação das personagens e a duplicidade do ser humano são tão notáveis em seus contos que alguns chegam a comparar seu estilo ao do grande mestre da narrativa curta, Edgar Allan Poe. É o que sublinha Lucas (1999, p. 13) “Lígia Fagundes Telles [...] tinha intrínseca vocação para a história curta, que exige ação condensada e virtuosismo técnico capaz de criar caracteres em sumários lances e de explorar tensões dramáticas em cenas objetivas e diálogos curtos”.

Lygia nasceu e estudou na cidade de São Paulo, na década de 1940 conheceu os modernistas Mário e Oswald de Andrade. Do primeiro recebe conselhos para continuar escrevendo e participa de saraus em casa do segundo. De ambos bebeu muito da estética e dos valores modernos.

Sempre atenta às transformações que se vinham operando tanto na cidade em que vivia (urbanização e industrialização aceleradas), quanto na sociedade (valores, costumes, relações), Lygia Fagundes Telles procurou novas formas de expressá-las. Criou, para tanto, uma prosa de ficção baseada em técnicas modernas de composição aliadas a um estilo próprio de narrar os mais variados temas com simplicidade e sutileza. Dessa forma, utiliza em abundância na composição de suas histórias: a oralidade, que propicia maior fluidez aos diálogos; o fluxo de consciência, que conduz a um aprofundamento na interioridade da personagem e o estilo indireto livre. Tudo isso lhe permite narrar de acordo com a dinâmica moderna, desnudando e revelando o homem urbano e moderno, vivendo relações complexas numa verdadeira “selva de pedra”. Muitas das narrativas de Lygia Fagundes Telles refletem justamente esse novo contexto social, a passagem da cidade província a novo centro urbano, com todas as implicações que esse fato carrega.

Suas histórias, principalmente os contos, revelam pessoas angustiadas, vivendo num círculo social sufocante sob relações frágeis e superficiais. São mulheres que abdicam do amor por uma posição social elevada (*Apenas um saxofone*), o adultério cometido tanto por homens quanto por mulheres (*Um chá bem forte e três xícaras*, *O menino*), a solidão (*Meia noite em ponto em Xangai*), o esfacelamento familiar, a rejeição, o homossexualismo, a loucura (*Ciranda de pedra*), a decadência da burguesia (*O espartilho*). Muitos desses temas estão presentes nos livros *A estrutura da bolha de sabão* e *Antes do baile verde*.

Para tratar alguns temas, Lygia Fagundes Telles usa seu humor sutil, fazendo com que o foco narrativo recaia sobre determinados aspectos dos personagens que deseja enfatizar. Pode ser um gesto, uma fraqueza, uma mania, isto é, qualquer detalhe que possa revelar a vulnerabilidade dos personagens.

Outra característica relevante na prosa de ficção de Lygia Fagundes Telles, como já foi apontada anteriormente, é o gosto pelo mistério e pelo fantástico. A narrativa fantástica moderna tende a remeter a uma visão crítica da realidade em que se vive. Vale ressaltar, portanto, que em sua obra o uso desses elementos não se dá de forma gratuita, funcionam como simbologia de uma determinada realidade, por exemplo, o conto *Seminário dos ratos* (que serve de título a outro livro de contos), segundo Lucas (1999), espelha a realidade do período da ditadura, não a relatando diretamente, mas sugerindo-a. Em suas narrativas fantásticas o leitor é surpreendido pela introdução de um fato não-lógico, quebrando o equilíbrio que o precede. Surge assim um clima de mistério, a incerteza acerca daquele acontecimento.

Lygia mostra-se muito engajada nas questões sociais e políticas de seu país, tanto é que participou de um grupo de intelectuais que foi à Brasília entregar um manifesto contra a censura, o *Manifesto dos mil*. Antes disso, em 1973, com o romance *As meninas*, já se posicionara, de forma clara, contra o regime ditatorial.

Voltando as temáticas, é notável a recorrência, em sua obra, a relação homem/mulher e seus desencontros. Ela “tem a arte de construir situações humanas, principalmente amorosas plenas de expectativas, mas quase sempre atingidas de modo dramático pelo desencontro” (LUCAS, 1999, p. 13). Seus personagens nunca são puros, apresentam sempre ambiguidades oscilando entre o bem e o mal, o prazer e o dever etc. São seres egoístas, preconceituosos, ciumentos, frágeis ou apenas humanos.

Em 1977, Lygia Fagundes Telles sofre duas perdas irreparáveis, a do companheiro Paulo Emilio Salles Gomes (ensaísta e crítico de cinema) e a da grande amiga Clarice Lispector. Esses fatos marcam o início de uma nova vertente em sua prosa, a memorialista. *A disciplina do amor*, de 1980, traz uma mistura de ficção e memória. De acordo com Lucena (2008), é a primeira vez que Lygia escreve sobre sua vida, processo de criação e infância. As memórias serão retomadas 20 anos mais tarde, na trilogia da memória com os livros *Invenção e memória* (2000), *Durante aquele estranho chá* (2002) e *Conspiração de nuvens* (2007).

Sua prosa de ficção ganhou os principais prêmios da literatura nacional, como o Afonso Arinos, o Guimarães Rosa, o Pedro Nava, o Jabuti, entre outros. Também foi galardoada na França, com o Grande Prêmio Internacional Feminino para Contos Estrangeiros, com o livro de contos *Antes do baile verde*, além do Prêmio Camões pelo conjunto da obra. É traduzida para diversos idiomas, como o alemão, sueco, francês, inglês, espanhol, italiano, dentre outros. Os franceses têm por ela verdadeira adoração, o que se comprova por meio da fortuna crítica alcançada no país pelo livro *Antes do baile verde* e, através das notas publicadas nos principais jornais franceses (*Le Mound*, *Le Fígaro*, *L'Express*). Tudo isso confirma sua relevância como escritora moderna e contemporânea.

Essa aceitação, tanto no âmbito nacional quanto no internacional, se explica facilmente, através de sua trajetória literária, capacidade de acompanhar as mudanças e expressá-las em sua arte e, talvez, o mais importante, o caráter universal dos temas de sua preferência: “A luta do homem. Seu medo e sua fragilidade. Seu sofrimento e sua solidão. O amor. A morte, esses os temas que me fascinam” (TELLES in TUFFANO, 1988, p. 280).

**Terceiro passo: leitura – 1hora-aula.** Esse momento é, sem dúvida, o mais crucial para o processo de letramento, pois é no ato da leitura que a experiência literária realmente se processa. Ademais, na proposta de letramento literário, pensada por Cosson (2007), o acompanhamento da leitura é fundamental. O autor ressalta que esse acompanhamento precisa ser encarado como uma forma de o professor auxiliar os alunos a superar dificuldades durante o processo de leitura e manter o foco nos objetivos da leitura.

Depreende-se, portanto, que no processo de letramento literário o professor precisa entender-se como um agente que planeja, pesquisa e realiza as leituras previamente com o intuito de antecipar, por meio dos conhecimentos que possui acerca da dinâmica da turma e da individualidade de cada aluno, possíveis dificuldades a fim de que possa também elaborar estratégias de superação delas. Sobre essa etapa de planejamento, que pode ser um ponto de partida para minimizar a negligência relativa à mediação da leitura, Oliveira e Antunes (2013, p. 77) afirmam:

O professor deve avaliar, previamente à atividade leitora, a complexidade da obra e capacidade de seus alunos de enfrentá-la. Desse modo, ele perceberá de quais recursos terá de lançar mão, a fim de fornecer andaimes (Bortoni-Ricardo et alii, 2010b) aos educandos para a superação dos desafios que existem nas leituras literárias.

Com relação ao conto “Venha ver o pôr-do-sol”, por ser uma narrativa curta, pode ser lido em sala coletivamente ou individualmente. Nessa proposta, sugere-se que a leitura seja realizada de forma dramatizada, pois o conto é estruturado com largo espaço para o discurso direto. Mesmo nas séries finais do ensino fundamental, no caso do 9º ano, o elemento lúdico pode apresentar-se como uma estratégia pertinente. Assim, a leitura dramatizada desde que bem planejada pode ser relevante para manter a atenção e o interesse dos alunos durante a leitura e pode evitar a dispersão que ocorre constantemente quando se propõe leituras silenciosas.

A leitura dramatizada pode ainda, conforme Almeida e Josgrilberg (2014/2015), facilitar a compreensão e o conhecimento do texto literário e do seu autor por parte dos alunos e despertar o interesse pela literatura. Esse interesse dá-se principalmente devido ao caráter de concretude do texto que a leitura dramatizada possibilita. Acerca dessa modalidade de leitura, Almeida e Josgrilberg (2014/2015, p. 4) complementam:

A leitura dramatizada pode, enquanto técnica de leitura, dinamizar o ato de ler e aproximar o texto literário do contexto do leitor, pois ao ler, o educando sente-se parte da história (narração), ou seja, dá voz, som e corpo aos personagens literários e cria nos leitores a representação/participação efetiva no texto literário. Nesse momento, o intérprete/leitor/criador mais do que nunca precisará preencher as lacunas do texto literário e propor direcionamentos, entonações e corporificações ao texto falado, no caso, ao texto literário.

Para que essa atividade seja bem sucedida, algumas decisões precisam ser antecipadas:

**Orientações ao professor:**

- 1 – Para a dramatização será necessário mobilizar dois alunos (uma menina que representará a personagem feminina Raquel e um menino que representará a personagem Ricardo). O professor será o narrador.
- 2 - Os alunos devem ser convidados a participar de forma democrática sem a imposição do professor ou sem que se aponte aqueles alunos que sempre realizam as leituras. A participação deve ser absolutamente voluntária.
- 4 – Os alunos voluntários serão orientados pelo professor, que já conhece a narrativa, a trazerem no dia da leitura roupas e objetos que ajudem na dramatização.
- 5 – O professor deve estudar o texto previamente com os alunos voluntários identificando traços marcantes das personagens, entonação vocal, as vestimentas que ajudam a compor a caracterização das personagens, dentre outros aspectos, para que a leitura em sala flua com naturalidade, contribuindo para a compreensão global do texto. Nesse estudo é conveniente solicitar a colaboração do professor de Arte.
- 6 – O professor precisa planejar com os dois alunos o momento certo da entrada de cada um na sala, mediante a leitura do texto.

No momento que antecede a leitura, o professor, enquanto distribui as cópias do texto com a turma (o conto Venha ver o pôr-do-sol está disponível no anexo II deste trabalho), pode conversar com os alunos relembrando o nome do autor e de algumas de suas obras.

Quando todos estiverem com o texto em mãos é hora de começar a leitura a partir do título, isto é, fazendo-se especulações sobre ele e tentando relacioná-lo ao conteúdo. Também é interessante relembrar aspectos sobre a autora do conto, bem como questões relacionadas ao gênero, considerando tudo que os alunos sabem e podem inferir. Essa, na verdade, é uma estratégia de antecipação, de previsões sobre o conteúdo do texto, de formulação de hipóteses importante para motivar os alunos para a leitura. Tais orientações podem ser encontradas nos PCN (BRASIL, 1998, p. 38):

A leitura de um texto compreende, por exemplo, pré-leitura, identificação de informações, articulação de informações internas e externas ao texto, realização e validação de inferências e antecipações, apropriação das características do gênero.

O professor poderá levar para a sala de aula telas que tenham como tema o pôr-do-sol e realizar uma discussão e associação entre as elas e o convite explícito no título do conto, para que ao final da leitura os alunos compreendam que o título é paradoxal.

Após essas discussões iniciais, o professor anuncia que irá começar a leitura chamando a atenção dos alunos. O conto inicia-se com a voz do narrador (professor), conforme deve ter ficado claro no estudo realizado previamente. Os dois personagens ficam fora da sala e só entram no momento em que o texto os apresenta.

Ainda que a leitura seja dramatizada, pode haver interferência da turma questionando alguma passagem, pedindo explicações, confirmando ou refutando as previsões realizadas em torno do título. Assim, o professor pode iniciar o processo de interpretação que será aprofundada na etapa seguinte.

**Quarto passo: 1ª interpretação – 3 horas-aula.** Na Sequência didática expandida as atividades previstas nessa etapa, conforme orienta Cosson (2007), apresentam como objetivo central apreender o sentido global da obra, por parte dos alunos. Vale ressaltar que haverá outro momento de interpretação em que será realizado um aprofundamento do conto lido a partir das contextualizações.

Inicialmente, o professor deve verificar se a leitura dramatizada foi suficiente para que toda a turma tenha compreendido o enredo ou se ficou algo solto que necessite de explicações. Para tanto, pode-se solicitar à turma que recontem de forma sucinta a estória lida de forma dramática. Dessa forma, o professor poderá observar se todos a compreenderam. Nesse momento, também pode instigar os alunos a confirmarem ou refutarem as hipóteses construídas na etapa de leitura. Caso perceba que a leitura dramatizada não obteve o resultado

esperado e que os alunos não entenderam de fato a estória, o professor poderá propor uma nova leitura individual.

Oliveira e Antunes (2013) pontuam que o momento pós-leitura deve ser um espaço de reflexão e interação no qual os alunos possam opinar e, ao mesmo tempo, repensar a leitura mediante a discussão coletiva sempre considerando o discurso do outro. Como se percebe são atividades simples conversar, discutir, ouvir o que o outro tem a dizer, deixar o aluno falar, comparar, relacionar, mas que conduzem os alunos à construção do próprio conhecimento. Assim, as autoras consideram que:

O momento pós-leitura é muito importante, pois proporcionará ao professor subsídios para verificar se os objetivos da leitura foram alcançados, ou seja, se os educandos foram capazes de ler com compreensão, identificar a ideia principal do texto, os personagens, o tempo e o lugar em que se passa a história, se tiveram uma percepção crítica dos fatos apresentados e se são capazes de fazer um relato da história lida (OLIVEIRA; ANTUNES, 2013, p. 78 - 79).

Nesse sentido, esse primeiro exercício oral de interpretação poderá ser guiado como uma conversa sobre o conto, em primeiro lugar observando o que a leitura provocou nos alunos. Silva (2008) mostra que uma boa forma de iniciar a interpretação é questionar os alunos sobre os sentimentos despertados pela leitura, bem como o que eles compreenderam da leitura. Assim, o autor propõe duas questões chave: “(1) O que você *sentiu* ao ler o texto? (2) O que você *compreendeu* da leitura do texto?” (SILVA, 2008, p.61, grifo do autor). O autor baseia-se na teoria da hermenêutica para construir unidades de leitura que possibilitem uma leitura crítica e partilhada com a comunidade de leitores, além de incentivar a produção de outros textos como forma de aprofundar os sentidos trazidos pelo texto base. Logo, o autor julga e descreve o modelo:

Um possível modelo de leitura para explorar criticamente os textos pressupõe um movimento de interpretação que vai do *Constatar* (compreensão individual primeira: leitura preliminar pelo aluno individualmente) passa pelo *Cotejar* (partilhar coletivamente, com os colegas e com o professor, as primeiras constatações) e chegar ao *Transformar* (produzir mais sentidos, elaborar outros textos vinculados à realidade concretamente vivida pelos alunos leitores) (SILVA, 2008, p.57, grifo do autor).

Como se percebe, essa metodologia apresenta pontos convergentes com a proposta de Cosson (2007), por isso também subsidia a sugestão de atividades apresentadas aqui. Além disso, pode ser outra metodologia a ser utilizada pelo professor alternando com a sequência didática ou com outras que conheça a fim de que o trabalho com a leitura também

possa variar. Dessa forma, o professor pode utilizar as duas perguntas elaboradas por Silva (2008), elencadas acima, para iniciar a discussão. Em relação ao primeiro questionamento, é preciso que o professor dê tempo para que os alunos escrevam e manifestem os sentimentos e sensações que o conto suscitou. É imprescindível que os alunos justifiquem o porquê de tal sentimento ou sensação sempre voltando ao texto. O professor deve anotar no quadro os sentimentos e sensações manifestados pelos alunos.

Em relação ao segundo questionamento, “O que você *compreendeu* da leitura do texto?”, o procedimento pode ser semelhante: o professor deve permitir que os alunos livremente escrevam e relatem o que compreenderam da leitura e anotar no quadro ao lado dos sentimentos e sensações. Caso ache conveniente, o professor pode pedir a um aluno que faça as anotações para ele. Desse modo, poderá acompanhar melhor os relatos dos alunos e organizar a participação, evitando que todos falem ao mesmo tempo ou que um ou outro aluno deixe de participar. Isso garante que o exercício seja um momento democrático e de partilha. Cosson (2007, p. 85) defende que na sequência expandida a 1ª interpretação seja livre e individual, pois “[...] é o momento em que o aluno se encontra com o livro [...]”. A interpretação sugerida aqui é guiada por duas perguntas, todavia elas permitem que os alunos manifestem-se livremente e ao mesmo tempo compartilhem suas interpretações ampliando, assim, os sentidos do conto.

Após a conclusão dos relatos, o professor deve chamar a atenção dos alunos para o quadro e realizar conjuntamente uma síntese das informações, baseando-se nas seguintes sugestões:

**Sugestão ao professor:**

1 – O conto provocou os seguintes sentimentos na turma:

2 – A turma compreendeu acerca do conto:

Professor, ao concluírem a síntese, verifique com os alunos se eles ainda acrescentariam algo. Em seguida solicite que a turma anote as conclusões no Diário de leitura. Para essa atividade o tempo de duração será de 1 hora – aula

Como se sabe, o letramento literário pressupõe conhecimento e familiaridade com os gêneros literários. É preciso lembrar que os alunos leram um conto, uma narrativa curta, que apresenta elementos que o caracterizam e o diferenciam de outros gêneros. Provavelmente em outras séries os alunos que agora estão no 9º ano já estudaram os elementos da narrativa, a estrutura e as características do conto. A segunda atividade dessa etapa verificará questões mais pontuais relacionadas aos elementos da narrativa e de que

forma eles se articulam para produzir determinados efeitos de sentido. Como, por exemplo, a caracterização das personagens e o cenário. Para tanto, sugere-se as seguintes questões:

- 1 - Relate suas impressões acerca dos personagens Raquel e Ricardo como as características físicas, de personalidade, comportamentos, estilo de vida e como isso influencia as ações realizadas por eles.
- 2 - Quais sentimentos os personagens demonstram um pelo outro?
- 3 - De que maneira você entende a relação entre Raquel e Ricardo?
- 4 - De que maneira é possível relacionar o título do conto à história?

**Dicas ao professor:** As questões devem ser feitas por escrito e respondidas no Diário de leitura individualmente. O professor deve dispor a sala em círculo a fim de que no momento da socialização todos estejam atentos às respostas dos colegas. Essa parte terá duração de 30m. O restante da aula, 20m, deve ser usado para socialização/compartilhamento das respostas dos alunos.

O desfecho do conto “Venha ver o pôr-do-sol” (2004) é carregado de mistério e deixa no ar a dúvida acerca do destino da personagem Raquel. Esse final aberto aguça a curiosidade e a imaginação do leitor, que começa a criar soluções para o final da narrativa. Assim, como atividade final da 1ª interpretação, valendo-se dessa abertura, propõe-se que os alunos individualmente deem continuidade ao conto, propondo um novo desfecho coerente com o tom de mistério que ele proporciona.

Para tanto é necessário que o professor estabeleça em conjunto com os alunos a situação inicial, a partir da qual o final do texto será produzido. Considerando-se a sequência didática nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84), na etapa da apresentação da situação “é [...] o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. Os autores defendem a elaboração de um projeto comunicativo coletivo, isto é, pensado e realizado pela classe. Nessa perspectiva, durante a apresentação da situação inicial os alunos, orientados pelo professor, irão pensar coletivamente no projeto de comunicação a ser desenvolvido. Nessa fase inicial os autores apontam duas dimensões principais, a saber:

- a) Apresentar um problema de comunicação bem definido.  
A primeira dimensão é a do projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito proposto aos alunos de forma bem explícita para que eles compreendam o melhor possível a situação de comunicação na qual devem agir; qual é, finalmente o problema de comunicação que devem resolver, produzindo um texto oral ou escrito. Devem – se dar a indicações que respondam às seguintes questões:
  - Qual o gênero que será abordado? [...]
  - A quem se dirige a produção? [...]
  - Que forma assumirá a produção? [...]
  - Quem participará da produção? [...]
- b) Preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos

A segunda dimensão é a dos conteúdos. Na apresentação da situação, é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 81).

No caso da SD proposta, o problema de comunicação que deve ser resolvido trata-se da reelaboração do desfecho de um conto. O professor pode explicitar os elementos do enredo para a turma, mostrando que a narrativa apresenta uma situação inicial, clímax e desfecho. Pode basear-se no quadro a seguir:

[...] O **conto** é uma forma narrativa breve, cuja matéria é ficção. Ele representa um episódio da vida das personagens, como uma amostragem ou flagrante. Geralmente, o enredo de um conto se organiza em torno de um conflito, ou seja, uma oposição entre os elementos da história que cria no leitor ou ouvinte uma expectativa em relação aos fatos. A estrutura narrativa do conto apresenta os mesmos momentos da maioria das narrativas: **introdução** (fatos iniciais), **complicação** (desenvolvimento), **clímax** (momento de maior tensão) e **desfecho** (solução do conflito ou revelação de um fato) (OLIVEIRA *et al*, 2012, p. 24, grifo do autor).

Como já ficou claro, todos os alunos participarão da produção e o público alvo será a comunidade escolar que será convidada a visitar a exposição realizada como culminância do trabalho em torno do conto “Venha ver o pôr-do-sol”. Inicialmente, a produção será a reescrita do desfecho do conto, mas isso não impede que os alunos expandam a proposta para a produção de vídeos, de uma encenação mais elaborada, um poema, uma caricatura ou outro texto que surja durante a conversa. Vale ressaltar que se trata de um projeto que está sendo elaborado coletivamente, portanto, os alunos são os agentes e devem conjuntamente tomar as decisões, por isso o professor deve sugerir essa atividade de produção e não impô-la aos alunos.

**Dicas ao professor:** Professor, essa atividade deve ser iniciada em sala. Mas a sua conclusão só ocorrerá na culminância das contextualizações, quando os alunos serão convidados a apresentarem suas produções em torno do conto. Mesmo assim, marque um dia para recolher os Diários de leitura e ler os finais propostos pelos alunos. Sem pressão, pois alguns dos alunos podem não conseguir escrever em tempo hábil. Por isso o recolhimento dos Diários pode ser feito em etapas. Numa aula o professor solicita que quem tiver concluído deixe o Diário sobre sua mesa. Na próxima aula, poderá proceder da mesma forma até que todos os alunos entreguem seus textos. Assim, utilize cerca de 20m para a orientação da atividade coletivamente e individualmente e o restante da aula, 30m, destine à produção dos finais do conto.

Tendo em vista essa sugestão de produção textual, é necessário recorrer à sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), visto que os autores propõem a construção de módulos para superar dificuldades de escrita em relação à produção de gêneros textuais diversos. Após a leitura da produção inicial o professor deve verificar se os alunos tiveram dificuldades e quais foram elas, a fim de que possa formular os módulos para ajudá-

los a superá-las. A intervenção, nesse caso, poderá ser coletiva ou individual, a depender dos problemas observados na primeira produção.

**A Contextualização** - A sequência didática expandida prevê a realização de contextualizações como forma de aprofundamento da leitura, mediante a exploração de determinados aspectos da obra. Cosson (2007) critica a forma tradicional como a escola trabalha o estudo do contexto ao limitá-lo a uma síntese histórica. Dessa forma, contextualizar a obra significa reduzi-la ao seu contexto histórico de produção, associando-a às ideias correntes em determinadas épocas.

Cosson (2007), para efetivar um estudo que, de fato, valorize as tantas possibilidades de leitura que uma obra literária encerra, afirma que é necessário observar os diversos contextos que dela emergem, isto é, que lhes são intrínsecos. Assim, contextualizar uma obra significa analisar um ou vários aspectos que auxiliem na sua interpretação. Contudo, ressalta-se que para alguns leitores uns contextos são mais evidentes que outros, posto que a recepção da obra depende, em parte, da experiência de cada leitor. Fica evidente, portanto, a importância de se estudar os contextos, uma vez que amplia o conhecimento e o entendimento do leitor acerca da obra o que implica também na expansão de sua realidade.

Nesse sentido, é preciso verificar qual leitura da obra é possível realizar em determinados momentos, uma vez que a leitura literária é constituída culturalmente, socialmente e historicamente. Para tanto, faz-se necessário depreender os contextos da obra, seja recuperando sua historicidade social e cultural, sua composição estética e estilística, as suas múltiplas relações – temáticas, ideológicas, estruturais, etc - com outros textos produzidos em sua época e em épocas distintas, as ideias que a sustenta e nas quais se alicerçou para fazer referência a determinados assuntos, dentre outros aspectos. Acrescenta-se que as contextualizações devem estar a serviço da interpretação do texto, como meio de auxiliar o leitor a ir além da superfície textual e compreender os mecanismos utilizados para a construção do(s) sentido(s).

Seguindo as orientações de Cosson (2007) e a necessidade de adentrar em questões relevantes para a compreensão do conto “Venha ver o pôr-do-sol”, neste trabalho optou-se por realizar quatro das contextualizações sugeridas: a poética, a temática, a presentificadora e a histórica, arroladas a seguir.

### **I Contextualização poética – 3 horas-aula**

A primeira contextualização a ser realizada será a poética, uma vez que possibilita uma abordagem analítica de elementos do conto e permite que os alunos compreendam de que maneira tais elementos se articulam para a construção de determinado sentido. Entretanto, Cosson (2007) faz algumas ressalvas em relação a essa contextualização ao lembrar que ela está “dentro do escopo tradicional” e que se corre o risco de reduzir esse estudo à identificação de categorias. No caso das narrativas, como personagem, narrador, tempo e espaço. Tendo em vista esses possíveis equívocos, o autor argumenta:

[...] esses elementos podem e devem fazer parte da contextualização poética como instrumento de análise, como mecanismo de compreensão do funcionamento das obras literárias. Na contextualização poética, o que se busca observar é a economia da obra, como ela está estruturada, quais os princípios de sua organização. Para tanto contam as categorias tradicionais de análise literária, quer em termos macro como gêneros, quer em termos micro como a elaboração da linguagem. É a leitura da obra de dentro para fora, do modo como foi constituída em termos de sua tessitura verbal (COSSON, 2007, p. 88).

Como se pode notar, essa etapa é extremamente relevante para o processo de letramento literário, pois põe em evidência, para os alunos, aspectos estruturais ou de composição da obra e lhes fornece os instrumentos necessários para a análise. Dessa forma, os alunos saem da superfície textual porque se apropriam tanto do vocabulário específico, que os permite falar sobre o texto, quanto dos mecanismos analíticos que serão úteis para a compreensão do conto e para leituras e análises posteriores, principalmente de narrativas.

Além disso, as atividades dessa etapa, como se perceberá adiante, baseiam-se nas orientações didáticas previstas nos PCN (introdução aos PCN, 1998), como a interação e a cooperação. De acordo com esse documento, para que um projeto educativo seja bem sucedido, o convívio em grupo, de forma que os membros sejam produtivos, bem como a cooperação entre eles são primordiais. Não obstante, para que isso aconteça:

[...] são fundamentais as situações em que se possa aprender a dialogar, a ouvir o outro e ajudá-lo, a pedir ajuda, aproveitar críticas, explicar um ponto de vista, coordenar ações para obter sucesso em uma tarefa conjunta etc. É essencial aprender procedimentos dessa natureza e valorizá-los como forma de convívio escolar e social (PCN, 1998, p. 91).

Esses procedimentos serão postos em prática nessa etapa como forma de tornar os alunos produtivos e cooperativos dentro dos grupos, com vistas a superar uma concepção de trabalho em grupo estéril que ainda circunda a educação. Ademais, poderá encorajar e motivar os alunos a participarem de outros grupos sociais fora da escola.

**Dica ao professor:** Professor, tendo em vista o caráter analítico, essa etapa funcionará como aprofundamento da 1ª interpretação do conto em estudo. Por isso, é importante que seja realizada logo em seguida. Procure, antes de realizar as atividades, certificar-se de que os alunos possuem noção dos elementos constitutivos da narrativa: narrador, personagem, tempo, espaço, para que a análise seja o mais produtiva possível.

Para a construção das atividades a serem realizadas nessa etapa, além das orientações de Cosson (2007), também será utilizado o capítulo *Operadores de leitura da narrativa* de Arnaldo Franco Junior (2009), que compõe a obra *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*, como suporte para o procedimento das análises. Assim, as categorias de personagem, narrador, tempo, espaço, bem como os recursos narrativos, que constituem o conto “Venha ver o pôr-do-sol”, serão postos em análise descritiva/interpretativa. Nesse sentido, considera-se o que diz Franco Junior (2009, p. 34) a respeito desse tipo de análise:

A análise descritiva é aquela voltada para a decomposição do texto em elementos menores que o constituem e o fazem pertencer a um determinado gênero literário. Tal decomposição do texto em elementos menores, é, por assim dizer, algo como uma dissecação do texto de modo a facultar a compreensão e a classificação das partes que o constituem. A análise interpretativa, por sua vez, volta-se para a compreensão das possíveis relações de sentido que se estabelecem entre tais elementos que constituem o todo textual e, também, para a compreensão das possíveis relações de sentido que se estabelecem entre a ordem que preside a organização de tais elementos sob a forma de texto e a história ali narrada.

O autor chama a atenção para a necessidade de não se desvincular uma análise da outra, pois seu imbricamento permite compreender o modo como os elementos da narrativa e os recursos linguísticos são articulados e organizados de modo particular para contar determinada história e produzir determinado efeito de sentido.

### **Praticando a análise**

Para o desenvolvimento das atividades dessa etapa faz-se necessário que os alunos tenham bem definido os elementos que compõem a narrativa: narrador, personagem, espaço e tempo. Acredita-se que no 9º ano os alunos já tenham assegurado esse conhecimento. Caso o professor perceba que os alunos ainda apresentam dificuldade em identificar tais elementos, poderá lembrá-los. O professor poderá solicitar aos alunos que identifiquem rapidamente esses elementos no conto, pois a ênfase das atividades propostas nesta etapa será na decomposição desses elementos, a fim de analisá-los e compreender de que forma cada um contribui para criar o(s) sentido(s) no conto.

É importante destacar que Franco Junior (2009) reúne uma série de informações acerca dos elementos constitutivos da narrativa baseando-se nas principais correntes teóricas do século XX. Estas podem ser úteis ao professor como matéria de estudo e suporte para o desenvolvimento das atividades propostas nesta etapa. Reitera-se a necessidade de o professor conhecer as teorias literárias, bem como possuir um bom aparato crítico. Ressalta-se, porém, que a teoria deve servir como suporte para auxiliar na compreensão do texto literário e não como nomenclatura a ser decorada pelos alunos.

Assim, as atividades propostas nesta etapa são relevantes para o processo de letramento literário porque instrumentaliza os alunos tanto para a análise do conto “Venha ver o pôr-do-sol” quanto para a análise de outras narrativas e lhes fornece a metalinguagem necessária para falar sobre os textos literários.

**Dica ao professor:** Há diversas teorias sobre o conto. Geralmente ele é apresentado como um gênero que prima pela economia narrativa, sendo, assim, uma forma breve. Nessa perspectiva apresenta, frequentemente, um número condensado de personagens, assim como espaço e tempo. Isso porque, no conto, todos os elementos constitutivos da narrativa devem convergir para o drama. Sem excessos, tudo nesse gênero é essencial. Nesse momento inicial da análise, essas questões podem ser abordadas. Nos livros *A criação literária: prosa I* de Massaud Moisés, *Teoria do conto* de Nádya Gotlib e *Valise de Cronópio* de Julio Cortázar (o ponto 6, *Alguns aspectos do conto*, dessa obra, pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://iedamagri.files.wordpress.com/2014/07/cortc3a1zar-aspectos-do-conto.pdf>) podem ser encontradas mais informações acerca das diversas teorias do conto que auxiliarão o professor nessa discussão.

### **Atividade 1 – primeira parte - O narrador: uma voz fundamental na narrativa**

As atividades de análise dessa etapa devem estar interligadas, pois são complementares. Cada uma foca um dos elementos da narrativa, mas sempre com o intuito de construir uma visão ampla e aprofundada do conto. Nessa perspectiva, nesta atividade destaca-se a posição do narrador no conto (focalização), como ele constrói os eventos narrativos e as personagens. Tomando como base os pressupostos da teoria literária, Franco Junior (2009, p. 42, grifo do autor) afirma:

*A focalização* corresponde, como o próprio nome sugere, a posição adotada pelo narrador para narrar a história, ao seu ponto de vista. *O foco narrativo* é um recurso utilizado pelo narrador para *enquadrar* a história de um determinado *ângulo* ou *ponto de vista*. A referência à visão, aqui, não é casual. O foco narrativo evidencia o propósito do narrador (e, por extensão, do autor) de mobilizar intelectual e emocionalmente o leitor, manipulando-o para aderir às ideias e valores que veicula ao contar a história.

A teoria literária oferece algumas definições e classificações do narrador a depender de sua posição dentro da narrativa. No Ensino Fundamental é comum trabalhar a classificação tradicional narrador-observador e narrador-personagem, entretanto, essa classificação só será útil se os alunos compreenderem que o direcionamento da narrativa depende fundamentalmente da escolha do tipo de narrador e da focalização.

No início dessa etapa os alunos já identificaram o tipo de narrador do conto em análise. Mesmo assim, o professor poderá relembrar. Para isso ele pode destacar um trecho do conto e fazer perguntas oralmente como:

Ela subiu sem pressa a tortuosa ladeira. À medida que avançava, as casas iam rareando, modestas casas espalhadas sem simetria e ilhadas em terrenos baldios. No meio da rua sem calçamento, coberta aqui e ali por um mato rasteiro, algumas crianças brincavam de roda. A débil cantiga infantil era a única nota viva na quietude da tarde (TELLES, 2004, p. 26).

- 1 - De quem é essa voz inicial que aparece no conto?
- 2 - Qual a função dessa voz dentro na narrativa?
- 3 - É possível identificar de qual lugar esse narrador está contando a história?
3. O narrador do conto venha ver o pôr-do-sol participa da história narrada ou apenas conta a história de outros personagens?
4. De que maneira vocês perceberam isso no conto? Destaquem outros trechos que comprovem sua resposta.

Para otimizar o tempo, o professor deve projetar o trecho e as perguntas no Datashow ou, caso a escola não disponha, pode copiar o trecho no quadro e questionar a turma oralmente. Acredita-se que 5m são suficientes para essa discussão.

Os alunos devem concluir que o foco narrativo do conto apresenta-se em 3ª pessoa, que o narrador não participa dos fatos narrados, mas sua voz é fundamental no conto porque organiza os eventos e os elementos da narrativa. Além disso, com a questão 3 é possível fazer os alunos pensarem sobre o lugar de onde o narrador conta essa história, isto é, a visão ampla que ele possui do espaço, como se narrasse de cima, enxergando tudo que se passa na história.

### **Atividade 1 – segunda parte**

Para essa segunda parte da atividade o professor deve formar grupos pequenos de 4 alunos, no máximo. Identificado o tipo de narrador, é hora de analisar a forma como ele conta a história. A continuação da atividade consiste em destacar trechos do conto e fazer a análise com os grupos de alunos. O quadro abaixo poderá ser utilizado:

<b>Voz do narrador</b>	O que revela sobre as personagens?	O que revela sobre o espaço?
Ele riu entre malicioso e ingênuo (p.26).		
Ele voltou-se para o velho muro arruinado. Indicou com o olhar o portão de ferro, carcomido pela ferrugem (p.27).		
Ele riu também, afetando encabulamento como um menino pilhado em falta (p. 27).		
[...] Acariciou-lhe o braço com as pontas dos dedos. Ficou sério. E aos poucos, inúmeras rugazinhas foram se formando em redor dos seus olhos ligeiramente apertados. Os leques de rugas se aprofundaram numa expressão astuta. Não era nesse instante tão jovem como aparentava. Mas logo sorriu e a rede de rugas desapareceu sem deixar vestígio. Voltou-lhe novamente o ar inexperiente e meio desatento (p.28).		
O mato rasteiro dominava tudo. E não satisfeito de ter-se alastrado furioso pelos canteiros, subira pelas sepulturas, infiltrando-se ávido pelos rachões dos mármore, invadira as alamedas de pedregulhos esverdinhados, como se quisesse com sua violenta força de vida cobrir para sempre os últimos vestígios da morte. Foram andando pela longa alameda banhada de sol. Os passos de ambos ressoavam sonoros como uma estranha música feita do som das folhas secas trituradas sobre os pedregulhos. Amuada mas obediente, ela se deixava conduzir como uma criança. Às vezes mostrava certa curiosidade por uma ou outra sepultura com os pálidos medalhões de retratos esmaltados (p.29).		
[...] exclamou ela, atirando a ponta do cigarro na direção de um anjinho de cabeça decepada (p.29).		
Delicadamente ele beijou-lhe a mão (p.29).		
Ele apanhou um pedregulho e fechou-o na mão. A pequenina rede de rugas voltou a se estender em redor dos seus olhos. A fisionomia, tão aberta e lisa, repentinamente escureceu, envelhecida. Mas logo o sorriso reapareceu e as rugazinhas sumiram (p.29).		
Recostando a cabeça no ombro do homem, ela retardou o passo (p.30).		
Ele atirou o pedregulho num canteiro ressequido (p.30).		
Ela aconchegou-se mais a ele. Bocejou (p.30).		
Um pássaro rompeu o cipreste e soltou um grito. Ela estremeceu (p.31).		
Pararam diante de uma capelinha coberta de alto a baixo por uma trepadeira selvagem, que a envolvia num furioso abraço de cipós e folhas. A estreita porta rangeu quando ele a abriu de par em par. A luz invadiu um cubículo de paredes enegrecidas, cheias de estrias de antigas goteiras. No centro do cubículo, um altar meio desmantelado, coberto por uma toalha que adquirira a cor do tempo. Dois vasos de desbotada opalina ladeavam um tosco crucifixo de madeira. Entre os braços da cruz, uma aranha tecera dois triângulos de teias já rompidas, pendendo como farrapos de um manto que alguém colocara sobre os ombros do Cristo. Na parede lateral, à direita da porta, uma portinhola de ferro dando acesso para uma escada de pedra, descendo em caracol para a catacumba. Ela entrou na ponta dos pés, evitando roçar mesmo de leve naqueles restos da capelinha (p. 31 – 32).		
Ele tocou na face da imagem recoberta de poeira. Sorriu melancólico (p. 32).		
Ela adiantou-se e espiou através das enferrujadas barras de ferro da portinhola. Na semi-obscuridade do subsolo, os gavetões se estendiam ao longo das quatro paredes que formavam um estreito retângulo cinzento (p. 32).		
Detendo-se no topo da escada, ela inclinou-se mais para ver melhor (p. 32).		
Ela cruzou os braços. Falou baixinho, um ligeiro tremor na voz (p. 32).		

Um baque metálico decepou-lhe a palavra pelo meio. Olhou em redor. A peça estava deserta. Voltou o olhar para a escada. No topo, Ricardo a observava por detrás da portinhola fechada. Tinha seu sorriso meio inocente, meio malicioso (p. 33).		
Ele esperou que ela chegasse quase a tocar o trinco da portinhola de ferro. Então deu uma volta à chave, arrancou-a da fechadura e saltou para trás (p. 33).		
[...] Sacudiu a portinhola com mais força ainda, agarrou-se a ela, dependurando-se por entre as grades. Ficou ofegante, os olhos cheios de lágrimas. Ensaçou um sorriso (p. 34).		
Ele já não sorria. Estava sério, os olhos diminuídos. Em redor deles, reapareceram as rugazinhas abertas em leque (p. 34).		
[...] exigiu, examinando a fechadura nova em folha. Examinou em seguida as grades cobertas por uma crosta de ferrugem. Imobilizou-se. Foi erguendo o olhar até a chave que ele balançava pela argola, como um pêndulo. Encarou-o, apertando contra a grade a face sem cor. Esbugalhou os olhos num espasmo e amoleceu o corpo. Foi escorregando (p. 34).		
Voltado ainda para ela, ele chegara até a porta e abriu os braços. Foi puxando as duas folhas escancaradas (p. 34).		
Os lábios dela se pregavam um ao outro, como se entre eles houvesse cola. Os olhos rodavam pesadamente numa expressão embrutecida (p. 34).		
Guardando a chave no bolso, ele retomou o caminho percorrido. No breve silêncio, o som dos pedregulhos se entrechocando úmidos sob seus sapatos. E, de repente, o grito medonho, inumano: (p. 34).		
Durante algum tempo ele ainda ouviu os gritos que se multiplicaram, semelhantes aos de um animal sendo estraçalhado. Depois, os uivos foram ficando mais remotos, abafados como se viessem das profundezas da terra. Assim que atingiu o portão do cemitério, ele lançou ao poente um olhar mortício. Ficou atento. Nenhum ouvido humano escutaria agora qualquer chamado. Acendeu um cigarro e foi descendo a ladeira. Crianças ao longe brincavam de roda (p. 35).		

O professor deve projetar o quadro apenas com a voz do narrador e orientar os grupos a discutirem e fazerem as anotações, em seus Diários de leitura, sobre o que a voz do narrador, em cada trecho destacado, revela sobre as personagens e sobre o espaço. É importante que o professor conceda um certo tempo para as discussões e observe se em cada grupo há interação e cooperação entre os membros, isto é, deve incentivar os alunos a ouvirem a opinião de cada membro do grupo, a explicar esse ponto de vista e, assim, chegarem juntos às conclusões.

Para a socialização das conclusões a que chegaram os grupos, o professor deve solicitar que um dos grupos, voluntariamente, apresente suas considerações sobre o primeiro trecho exposto no quadro. E assim com os demais grupos, até que todas as informações sejam socializadas. A depender da quantidade de alunos da turma, para uma melhor organização, sugere-se que um aluno faça as anotações no quadro, enquanto o professor organiza oralmente as respostas dos grupos.

**Dica ao professor:** O quadro sugerido acima deve ser construído antes da aula e projetado no Datashow, para que todos os alunos possam visualizar bem as informações. Caso a escola não disponha desse recurso didático,

convém construir previamente o quadro em papel *craft* ou em outro tipo disponível na escola. De qualquer forma, as informações precisam ficar visíveis para toda a turma. O tempo de duração dessa parte será de 20m

A partir das informações do quadro, é preciso fazer uma síntese sobre como o narrador se posiciona e como ele revela as personagens e o espaço no qual a história se desenvolve. Abaixo serão relacionados alguns objetivos que podem nortear essa síntese. O primeiro deles consiste em fazer os alunos perceberem que no conto o narrador é onisciente e que seu posicionamento consiste em descrever o espaço e o comportamento das personagens, ao abrir amplo espaço para o diálogo, permite que as personagens se mostrem. Para se chegar a essa compreensão, o professor deve direcionar o olhar dos alunos para a voz do narrador no quadro de análise e verificar com eles:

1 - se o narrador em algum momento adentra os pensamentos das personagens ou  
2 - se o narrador abre mais espaço para as cenas, deixando que as personagens se revelem através dos diálogos e ações.

Depois, o professor poderá mostrar aos alunos as definições da focalização, a partir da explanação de Franco Junior (2009) acerca da teoria de Friedman:

*“Autor” onisciente intruso* – esse foco narrativo caracteriza o narrador que adota um ponto de vista divino, para além dos limites de tempo e espaço. Tal narrador cria a impressão de que sabe tudo da história, das personagens, do encadeamento e do desdobramento das ações e do desenvolvimento do conflito dramático. Ele usa preferencialmente o sumário, suprimindo ou minimizando ao máximo a voz das personagens. [...] O narrador que utiliza esse foco narrativo se interpõe entre o leitor e os fatos narrados, elaborando pausas frequentes (digressões) para a apresentação de sua opinião e de seu posicionamento, seja em relação à história e aos elementos que a constituem, seja em relação aos comportamentos e/ou valores sociais aos quais a história narrada faz referência e com os quais dialoga;

*Narrador onisciente neutro* – Esse foco narrativo caracteriza-se pelo uso da 3ª pessoa do discurso. Tende ao uso do sumário, embora não seja incomum que use a cena para a inserção de diálogos e para a dinamização da ação e, conseqüentemente, do conflito dramático. Reserva-se, normalmente, o direito à caracterização das personagens, descrevendo-as e explicando-as para o leitor” (FRANCO-JUNIOR, 2009, p. 42 – 43; grifo do autor).

O professor deve ler com os alunos as definições acima e deixar as informações claras. Talvez os alunos do 9º ano ainda não tenham entrado em contato com essas definições, por isso essa abordagem precisa ser sutil e simples. Em seguida à leitura, cabe questionar com os alunos qual dessas focalizações está presente no conto “Venha ver o pôr-do-sol” e de que forma eles perceberam isso. A duração dessa parte da atividade será de 15m.

Para auxiliar nas discussões acerca do foco narrativo, a distinção entre cena e sumário são importantes, mas não é necessário teorizar para os alunos. O professor precisa explicá-los a fim de deixar claro para eles que no conto em estudo predominam as cenas. Essa

forma de narrar, Segundo Rezende (2010), fornece ao leitor um ângulo de visão que o converte em um espectador, prendendo-o a cada cena. A distinção a seguir pode auxiliar o professor:

“No modo do mostrar, as cenas ocupam um lugar importante. Trata-se de passagens textuais que se caracterizam por uma forte visualização, acompanhada principalmente de falas de personagens e de um excesso de detalhes. Temos a impressão de que aquilo se desenrola diante de nossos olhos, em tempo real. Os sumários, representam, antes de tudo, o modo de contar. Apresentam de fato uma clara tendência ao resumo e se caracteriza por uma visualização menor” (REUTER, 2007 *apud* REZENDE, 2010, p. 23 – 24).

**Dica ao professor:** Professor, ainda em relação ao foco narrativo, seria interessante questionar com os alunos se haveria diferenças na narrativa se o foco estivesse em 1ª pessoa, se o narrador fosse Ricardo, por exemplo. Instigue-os a refletir como essa história seria contada a partir da visão desse personagem e se ela teria igual efeito sobre o leitor.

## Atividade 2: Como o narrador revela o espaço e as personagens

Os demais objetivos, relacionados ao desenvolvimento da próxima atividade dessa etapa, consistem em fazer os alunos:

- perceberem que o narrador acompanha especialmente o personagem Ricardo;
- perceberem a ambiguidade do personagem Ricardo e como o narrador vai revelando isso, mediante a descrição de sua fisionomia que corresponde ao seu modo ambíguo de agir;
- perceberem o sadismo de Ricardo ao sentir prazer em ver o sofrimento de Raquel;
- perceberem que Raquel, apesar de ser uma moça moderna e arrogante, mostra-se desprotegida e ingênua;
- perceberem o terror que cerca a personagem Raquel e, conseqüentemente, o leitor;
- perceberem que Ricardo, ao longo da narrativa, ganha a simpatia do leitor, mas é, pelas características e pelas ações realizadas, na verdade, o herói/vilão que aprisiona a heroína, no caso a personagem Raquel;
- perceberem a importância da construção do espaço para o desenvolvimento da história;
- perceberem como se constrói a atmosfera de tensão, suspense e terror no conto.

Antes, porém, cabe dispor algumas informações pertinentes sobre o que na narrativa configura-se como espaço e ambiente, a fim de orientar o trabalho do professor. Assim tem-se:

“Espaço – O espaço compreende o conjunto de referências de caráter geográfico e/ou arquitetônico que identificam o(s) lugar(s) onde se desenvolve a história. Ele se caracteriza, portanto, como uma referência

material marcada pela tridimensionalidade que situa o lugar onde as personagens, situações e ações são realizadas;

*Ambiente* – O ambiente é o que caracteriza determinada situação dramática em determinado espaço, ou seja, ele é o resultado de determinado quadro de relações e “jogos de força” estabelecidos, normalmente, entre as personagens que ocupam determinado espaço na história. O ambiente é, portanto, o “clima”, a “atmosfera” que se estabelece entre as personagens em determinada situação dramática. Conforme o conflito dramático se desenvolve a partir das ações das personagens, o quadro relacional estabelecido entre elas muda, alterando a situação dramática e, portanto, o ambiente. Um mesmo espaço pode, portanto, apresentar diversos ambientes” (FRANCO-JUNIOR, 2009, p. 45 – 46).

Para compreender melhor a atmosfera de tensão, suspense e terror que se instaura no conto “Venha ver o pôr-do-sol”, é preciso verificar a relação vilão, heroína, espaço. Nessa perspectiva, convém considerar e recorrer ao estudo realizado por Santos (2010), que mostra vestígios de elementos típicos das narrativas góticas tradicionais na obra de Lygia Fagundes Telles. Segundo Santos (2010, p. 9-10), Lygia utiliza muitos elementos do gótico para trabalhar “[...] a relação desequilibrada de poder entre o masculino e o feminino, que se mostra permeada pelo autoritarismo e temor”. Tendo em vista que a atmosfera da narrativa é constituída por meio da relação entre as personagens e das situações dramáticas vividas por eles em determinado espaço, a pesquisa de Santos (2010) mostra que os diálogos entre as personagens Ricardo e Raquel, ao longo da caminhada pelo cemitério antigo, constituem-se como um “jogo de poder”, responsável por estabelecer uma relação sadomasoquista, na qual as personagens obtêm prazer ao ver o sofrimento uma da outra. Essa relação, segundo a autora, é característica das narrativas literárias góticas tradicionais.

Tomando como base o estudo de Santos (2010) e do pesquisador Menon (2007), segue a descrição de alguns elementos peculiares ao gênero gótico, que irão auxiliar a análise.

**Origem do Gótico:** “[...] De uma perspectiva puramente semântica, o adjetivo se referia originalmente aos godos, ou às tribos nórdicas europeias, mas também a qualquer coisa que fosse medieval ou até mesmo pós romana. [...] gótico era tudo o que fosse antiquado, bárbaro, feudal e irracional, caótico, não civilizado. O oposto de “clássico”, em resumo” (VASCONCELOS, 2016, p. 119 - 120). “Nas artes, o termo gótico passou a ser utilizado para definir o estilo arquitetônico medieval do século XII, que ocorreu paralelamente ao estilo românico. Por surgir primeiramente na França, foi denominado “à maneira francesa”, só mais tarde, quando os autores renascentistas trataram de maneira desdenhosa a obra de seus predecessores, é que tal estilo foi chamado de gótico. Os arcos ogivais, as abobadas de nervuras e a decoração elaborada tinham uma aparência tão bárbara para os renascentistas que estes, de forma pejorativa, disseram que tal arte só pudera ter sido inventada pelos godos, daí o emprego do termo” (MENON, 2007, p. 20). “É provavelmente desse estilo arquitetônico que a literatura sombria, macabra, produzida a partir do século XVIII tenha herdado o nome **gótica**. Na literatura, o gótico é incorporado à terminologia específica da área para definir uma espécie de novela, ou romance de terror, que foi produzido na Europa a partir da segunda metade do século XVIII” (MENON, 2007, p. 22). “Esse tipo de narrativa tornou-se muito difundida entre o público leitor da época e constituiu, sem sombra de dúvida, uma das principais reações às ideias apregoadas pelos árcades ou neoclássicos. Estes tentavam, à sua maneira, organizar racionalmente o mundo, explicando-o a luz da razão e negando, quase sempre, os aspectos ligados ao sobrenatural, à transcendência e ao desconhecido” (MENON, 2007, p. 23). “Reação aos mitos iluministas, às narrativas de progresso e de mudança revolucionária por meio da razão, o gótico surge para perturbar a superfície calma do realismo e encenar os medos e temores que rondavam a nascente sociedade burguesa” (VASCONCELOS, 2016, p. 122).

**Elementos típicos da literatura gótica:**

**A heroína ou donzela em perigo** – “[...]. Essa personagem é construída em oposição ao vilão que a persegue. É descrita, nos clássicos góticos, como uma moça suave, branca, dependente, vulnerável e inocente” (SANTOS, 2010, p. 39). “Sua ação [...] dentro da ficção, é evidente uma vez que está sempre associada ao bem que terá seu ponto de contato, na figura de vítima, com o mal encarnado pelo vilão. O espaço em que se encontra a heroína está constantemente associado à clausura, seja castelo, seja convento e, em alguns casos, a natureza” (MENON, 2007, p. 35).

**O vilão** – “[...] ele é apresentado por Varma (1966) como um ser sombrio e demoníaco, possuidor de uma ambição tirânica e uma paixão desgovernada. Esse vilão nasceu adjunto ao castelo e sua natureza é ditada por sua origem, todavia, em oposição às ruínas, agentes passivos do terror, os vilões góticos são agentes ativos de terroro nesses romances. São eles que perseguem as heroínas pelas catacumbas e labirintos do castelo e ameaçam-nas a cada instante” (SANTOS, 2010, p. 40). “O vilão gótico destaca-se, quase sempre, nas narrativas do gênero, pois é nele que estão encarnadas as forças da tirania, da maldade e dos vícios que se antagonizam com as virtudes dos heróis e das heroínas” (MENON, 2007, p.36).

**O duplo/a dualidade** – “Karl (1975) esclarece que essa dualidade gótica específica dos personagens foi verificada, pela primeira vez, por meio da crítica aos romances góticos de Ann Radcliffe e Monk Lewis, sendo que os personagens de seus romances oscilam entre paixão irracional e uma máscara de severo autocontrole, entre autonegação e indulgência satânica, além da perseguição a inocentes de forma sádica e satânica [...]” (SANTOS, 2010, p. 46).

**O ambiente gótico** – “[...] constitui um dos elementos de maior significado na definição do gótico, pois é, a partir dele e nele, que se desenrolam as ações que fecundam a história. Deve-se ligar, primeiramente, o termo gótico à arquitetura ou a cenários que remetem ao medievo. Um dos primeiros pontos a se notar sobre o ambiente é a recorrência de três espaços “góticos” privilegiados: o castelo, o espaço religioso e a natureza. [...] Os castelos descritos em narrativas góticas são lugares fechados, escuros e gélidos, de difícil acesso, entrecortados por corredores extensos, passagens secretas e torres isoladas – o clima de isolamento desenhado nos labirintos desse tipo de construção reforçam, sempre, o sentimento de terror/horror vivido pelo(s) personagem (ns) [...]” (MENON, 2007, p. 30 - 31aspas?). “[...] com o castelo vieram outras associações arquitetônicas que se tornaram responsáveis pela atmosfera gótica sombria. Dentre elas encontram-se as catacumbas, as passagens subterrâneas, as enormes escadas espirais, os alçapões com dobradiças enferrujadas, os cômodos decadentes e os pisos mofados, objetos que se tornaram símbolos de acontecimentos terríveis” (SANTOS, 2010, p. 35).

**A ruína** – “É ela a fonte primária de terror nos romances gótico e não o vilão [...]. É em redor da ruína que se constitui o terror nos romances gótico, estabelecendo-se uma maquinaria elaborada de acordo com as emoções da narrativa e alimentada de acordo com os propósitos do mistério, da atmosfera sombria e do terror. As ruínas são extremamente pitorescas, escuras, decadentes, sua arquitetura arruinada é coberta de hera (a hera sendo a representação de decadência inorgânica, assim como os vermes representam a decadência orgânica). Para os autores Góticos, segundo Varma (1966), a ruína representa o poder da natureza sobre as criações do homem. [...] Varma (1966) também aponta para a concordância que há entre o humor das personagens e o aspecto predominante da natureza descrita nas narrativas góticas” (SANTOS, 2010, p. 36).

“[...] não é sem propósito que abundam as descrições de uma natureza sombria e misteriosa [...] quase sempre, as personagens góticas apresentam estados anímicos, fóbicos, melancólicos, desequilibrados. Sendo assim natureza e personagens fundem-se num mesmo processo de emoção, aquela revelando e ampliando o interior destes” (MENON, 2007, p 33).

**Dica ao professor:** Professor, para um maior aprofundamento no gênero gótico, sugere-se a leitura da tese de Maurício Cesar Menon, intitulada *Figurações do gótico e desmembramentos na literatura brasileira de 1843 a 1932*; da dissertação de Lorena Sales dos Santos, sob o título *Vestígios do Gótico nos contos de Lygia Fagundes Telles* e do livro de Sandra Gardini Vasconcelos: *Dez lições sobre o romance inglês do século XVIII*.

Para o prosseguimento da atividade e os objetivos acima mencionados serem alcançados, o professor deve dividir a turma em grupos de 3 alunos. É preferível que os grupos sejam organizados por meio de sorteio ou outra dinâmica, a fim de que a configuração fique diferente daquela da atividade anterior. Dessa forma, os alunos, acostumados a

trabalharem sempre juntos no mesmo grupo, sairão da zona de conforto e terão a oportunidade de interagir com o restante da sala.

Após essa organização, o professor deve mostrar imagens de capas de livros de Lygia Fagundes Telles, nos quais consta o conto “Venha ver o pôr-do-sol” e de capas de romances góticos, a fim de comparar e perceber as semelhanças entre os espaços apresentados nessas capas. Nos anexos deste trabalho, encontram-se algumas capas e imagens que podem ser utilizadas, (*Vide* anexo III).

Ao mostrar as capas e as imagens, o professor deve dialogar com alunos sobre o que o espaço mostrado nas imagens sugere e quais as sensações e sentimentos que esses espaços provocam. O professor deverá fazer com que os alunos percebam as semelhanças entre os espaços tipicamente góticos, mostrados nas capas de outros livros, e o espaço apresentado no conto em estudo. Nesse momento, o professor poderá instigar os alunos a falarem o que sabem sobre o gótico em filmes, arquitetura, música e na literatura. Ao final, o professor pode sugerir que os grupos pesquisem mais sobre o gótico e tragam os resultados das pesquisas na próxima aula.

**Dica ao professor:** Atualmente, há grupos, principalmente de adolescentes, que se intitulam góticos. Usam roupas escuras, curtem Rock, costumam fazer reuniões e rituais à noite em cemitérios ou em lugares sombrios. Além de apresentarem personalidades melancólicas e serem introspectivos. Na escola pode haver um grupo que se intitula gótico ou alguns alunos podem ter conhecimento sobre esse estilo. Assim, o professor poderá utilizar os conhecimentos que a turma possui para iniciar a discussão e depois aprofundar com as informações expostas acima. Essa discussão também pode ser importante para esclarecer alguns estigmas relacionados ao gótico, como a prática de rituais satânicos. É uma excelente oportunidade de mostrar para os alunos como as distorções em relação ao gosto pelo sombrio, pelo terror/horror culminaram nesses estigmas. Também é uma forma de trabalhar as diferenças em sala de aula, uma vez que esses grupos, geralmente, são marginalizados, justamente por falta de conhecimentos. Além, das leituras indicadas sobre o gótico, sugere-se que seja solicitado o auxílio do professor de História para esclarecer possíveis dúvidas e enriquecer a discussão. Para essa parte da atividade, destine os 10m restantes da aula.

Na aula seguinte, o professor deve indagar se os grupos realizaram a pesquisa sugerida na aula anterior e pedir que um deles relate o que o considerou mais interessante ou importante sobre o assunto. Em seguida, deve direcionar o olhar dos alunos para o quadro que foi preenchido e pedir que observem as descrições do espaço feitas pelo narrador, bem como das personagens. Sugestão de questionamentos para aprofundar a discussão e fazer os alunos perceberem que Lygia Fagundes Telles vale-se de diversos elementos típicos do gótico para instaurar a atmosfera de tensão, terror e suspense:

- 1- Observem a descrição do espaço feita pelo narrador, que sensações e sentimentos ela causa no leitor?
- 2- O que o leitor pode esperar de uma história ambientada nesse espaço?

- 3- Observem a forma como o narrador vai mostrando Ricardo através de aspectos físicos e de suas ações. Há uma correspondência entre sua aparência física e seu modo de agir? Como isso pode ser associado ao gótico?
- 4- Como é possível identificar a ambiguidade do personagem Ricardo. De que outra forma a ambiguidade aparece no conto? Destaque trechos para exemplificar.
- 5- Encontre semelhanças e diferenças entre a heroína dos romances góticos e a personagem Raquel.
- 6- De que forma pode-se associar o espaço no qual a história está ambientada ao estado de espírito de Ricardo?
- 7- Quais elementos Lygia usou para manter a tensão e criar a atmosfera de suspense, medo e terror nesse conto?

Para trabalhar essas questões, o professor deverá fazer uma orientação coletiva e depois uma mais pontual em cada grupo, incentivando-os a utilizarem as pesquisas que realizaram para completar as informações. Deve, também, fazer cópias, antes da aula, das informações sobre o gótico e distribuir aos grupos.

Na questão 4 é preciso fazer os alunos perceberem a ambiguidade ou dualidade do personagem Ricardo como uma das características do gótico e de que forma essa ambiguidade vai se revelando para o leitor durante a história. O professor deve direcionar os alunos para as partes nas quais o narrador mostra o olhar do personagem Ricardo, fazendo-os observarem em quais momentos se formam as rugas em torno dos seus olhos e o que isso revela sobre o personagem. Também é importante explorar a adjetivação utilizada para mostrar o sorriso, que se desdobra nos vários contrastes da personalidade desse personagem: “Ele riu entre malicioso e ingênuo” (TELLES, 2004, p.26); “Ele riu também, afetando encabulamento como um menino pilhado em falta”(p.27); “Tinha seu sorriso meio inocente, meio malicioso” (p.33). Esses aspectos são pistas para o leitor perceber as verdadeiras intenções de Ricardo e o autocontrole que ele mantém ao longo da narrativa.

A questão 7 deve ser uma síntese dos elementos utilizados para construir essa atmosfera tipicamente gótica, como a ambientação em um cemitério abandonado e em ruínas (espaço principal da narrativa), a forma como os elementos desse espaço vão sendo apresentados - causando sensações de medo, terror, suspense - e a movimentação do personagem Ricardo evidenciam que algo de tenebroso irá acontecer. O professor poderá chamar a atenção dos alunos para detalhes como o portão de ferro carcomido pela ferrugem, o pássaro que rompe o cipreste, as sepulturas, o anjo de cabeça decepada, toda a descrição da capelinha coberta por uma trepadeira, a escada de pedra em caracol que dá acesso a catacumba, dentre outros. Também é importante observar o estado de espírito de Ricardo em sintonia com esse espaço e sua dualidade (mostrada através de suas ações e das descrições feitas pelo narrador), o que o torna o herói/vilão ao aprisionar a personagem Raquel e demonstrar prazer ao vê-la sofrer. De forma mais subjetiva, o professor deve instigar os alunos a perceberem que o espaço do cemitério em ruínas alia-se a psicologia das

personagens, principalmente de Ricardo, também é coerente com a relação das personagens que está se deteriorando.

As questões devem ser respondidas no Diário de Leitura e cada membro do grupo deve contribuir com a discussão e a resolução das questões. A socialização pode ser feita através de uma rápida apresentação. O professor deve organizar a sala em círculo para facilitar a interação. Cada grupo deve responder uma questão e depois abrir espaço para a intervenção dos demais na sua resposta. Assim, a socialização pode se tornar um debate que, além de expor os resultados da análise, também desenvolve a oralidade e a capacidade de argumentação dos alunos. Por se tratar de um momento de debate, o tempo estimado para essa parte da atividade é de 30m.

Para que o tempo seja melhor aproveitado, o professor deve, antes da aula, digitar as perguntas, imprimi-las, de preferência em papel colorido, e entregá-las aos grupos. Posteriormente, os alunos podem anexar ao Diário de leitura. O mesmo poderá ser feito com os quadros de análise, após o preenchimento e as discussões. Essa sugestão é válida para todas as atividades desta etapa.

**Dica ao professor:** Para auxiliar no desenvolvimento dessa atividade, os alunos poderão utilizar os celulares, como recurso de pesquisa sobre o gótico. Caso a escola disponha de laboratório de informática, o aprofundamento da pesquisa poderá ser feito nesse espaço.

### **Atividade 3: As referências ao tempo**

O tempo é outro elemento importante na narrativa. Ao discutir como o tempo cronológico apresenta-se de diferentes formas nas narrativas, Moisés (2008, p. 133-134) diz acerca do conto:

[..] A brevidade natural do conto (decorrente de suas características fundamentais) explicaria desde já que a marcação de tempo pode centrar-se no conflito unitário que lhe serve de núcleo. Noutros termos, significa que o narrador se dá ao direito de situar a ação num tempo qualquer (uma tarde, uma noite, etc.), deixando a sinalização mais atenta do tempo para o drama que exhibe. Dir-se-ia que o contista vê o tempo ao microscópio, pois a própria unidade dramática que busca ofertar ao leitor determina o curto lapso de tempo da ação. Bem por isso, o tempo, linear as mais das vezes, parece esvair-se minuto a minuto (ao menos no curso do propriamente dito, pois os intervalos ou suspenses não entram em linha de conta); e o contista pode registrá-lo, como se o seu transcorrer denotasse a inquietação do protagonista ou apenas sugerir-lo a escorrer horizontalmente, pelo mero acompanhamento dos passos do herói.

Ainda segundo o autor, a análise literária dessa forma narrativa deve verificar se o elemento tempo e sua relação com os demais elementos que o constitui, como ele funciona enquanto mecanismo de produção de sentido e quais efeitos de sentido são sugeridos a partir dele.

Assim, pode-se dizer que no conto “Venha ver o pôr-do-sol” (2004) o tempo cronológico pode ser trabalhado a partir do título. O professor poderá, com base nas considerações de Moisés, mostrar aos alunos como nesse conto o transcorrer do tempo é linear e, por isso, oferece ao leitor a possibilidade de acompanhar cada passo dos personagens como se fosse uma câmera. Sobretudo porque, à medida que o tempo transcorre, pode-se perceber as inquietações do personagem Ricardo, aumentando a tensão que culmina no crepúsculo, no aprisionamento de Raquel. O elemento tempo, um fim de tarde, o crepúsculo, unido ao espaço alinham-se ao estado de espírito do herói e suas ações, no processo de construção da ambiguidade sugerida em toda a narrativa e concorrem para criação/manutenção da atmosfera de terror, mistério e suspense.

Para verificar essas questões, é importante analisar as inúmeras referências subjetivas ao tempo, que podem ser analisadas também como pistas para desvendar o destino da personagem Raquel. Essa atividade consiste em solicitar que os alunos destaquem trechos do conto que, de alguma forma, fazem referência ou remetem ao tempo. O professor poderá auxiliar os alunos, destacando alguns trechos em que o pôr-do-sol está em evidência, como:

- 1 - “Vamos entrar um instante e te mostrarei o pôr do sol mais lindo do mundo”;
- 2- “Ah, Raquel, olha um pouco para esta tarde! Deprimente por quê? Não sei onde foi que eu li, a beleza não está nem na luz da manhã nem na sombra da tarde, está no crepúsculo, nesse meio-tom, nessa ambiguidade. Estou lhe dando um crepúsculo numa bandeja e você se queixa.”;
- 3- “Você prometeu dar um fim de tarde a este seu escravo”;
- 4 -“Uma réstia de sol vai entrar pela frincha da porta, tem uma frincha na porta. Depois, vai se afastando devagarinho, bem devagarinho. Você terá o pôr do sol mais belo do mundo.”;
- 5 – “– Boa noite, Raquel.” (TELLES, 2004, p. 27, 29, 34).

Depois de destacados os trechos, a análise poderá ser feita a partir dos questionamentos a seguir:

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1- O que essas referências ao pôr do sol, ao crepúsculo, ao fim de tarde podem simbolizar?</li> <li>2- O que se pode depreender a partir dos trechos nos quais Ricardo afirma: “Vamos entrar um instante e te mostrarei o pôr do sol mais lindo do mundo” e “Você terá o pôr do sol mais belo do mundo.”?</li> </ol> |
|---|

Os alunos devem perceber que no conto, assim como os outros elementos, o tempo deve concorrer para instaurar o clima da narrativa. Dessa forma, o tempo cronológico utilizado em “Venha ver o pôr-do-sol”, o fim de tarde, transmuta-se no crepúsculo, no declínio do sol, na morte do dia, na morte de Raquel. Sendo, pois, fundamental para compor a atmosfera tensa, sombria e fúnebre que circunda a história.

**Dica ao professor:** Professor, para fazer com que os alunos percebam a importância do tempo no conto, questione-os se o efeito de sentido provocado pela história seria o mesmo, caso fosse narrada em outro espaço de tempo.

Os trechos devem ser transcritos para o Diário de leitura. Os questionamentos podem ser feitos oralmente e discutidos coletivamente. Após a discussão, como complemento, o professor pode solicitar aos alunos que encontrem no conto outras referências ao tempo e analisem a sua relevância para a história. Outro complemento a essa atividade seria requisitar aos alunos que busquem no texto outros elementos que fazem alusão à morte.

#### **Atividade 4: As personagens e o conflito dramático**

O primeiro passo para o desenvolvimento da atividade que será proposta aqui é a identificação do conflito dramático em torno do qual a narrativa “Venha ver o pôr-do-so” está construída. No momento da discussão oral, durante a 1ª interpretação, é certo que o conflito já tenha sido identificado pelos alunos. No conto, o conflito dramático se estabelece entre Raquel e Ricardo, as duas personagens principais. Nesse sentido, cabe agora compreender como a autora elaborou essas duas personagens e de que forma essa construção contribui para estabelecer, desenvolver e intensificar o conflito dramático. Para uma melhor compreensão didática, sugere-se um quadro de análise, baseado em Franco-Junior (2009), que põe essas duas personagens em evidência.

<b>Características</b>	<b>Ricardo</b>	<b>Raquel</b>
Características físicas	O narrador o descreve como: “Esguio e magro [...] cabelos crescidos e desalinhados, tinha um jeito jovial de estudante” (p.26).	A descrição de Raquel é feita por Ricardo: Olhos verdes e oblíquos, bonita e jovem.
Vestimentas	Veste um largo blusão azul-marinho.	Pela voz de Ricardo percebe-se que é elegante “- Pensei que viesse vestida esportivamente e agora me aparece nessa elegância” (p.26). Usa luvas o que reforça a elegância das vestimentas.

Características da personalidade	Dissimulado, frio, irônico, sádico.	Arrogante, autoconfiante, vaidosa, curiosa.
Relacionamento	Parece que ainda ama Raquel e não aceita o fato dela estar envolvida com outro.	Relaciona-se com um homem rico, o texto não indica se são casados.
Moradia no momento da narrativa	Mora numa pensão pobre: “Moro agora numa pensão horrenda” (p.27).	Não é definida.
Condição financeira	Pobre. Ricardo enfatiza seu estado de pobreza: “fiquei mais pobre ainda, como se isso fosse possível” (p.27)	Relaciona-se com um homem rico. Parece ter uma vida luxuosa. Enfatiza a riqueza do companheiro ao mencionar uma viagem na qual ele a levará ao oriente:“- Riquíssimo. Vai me levar agora numa viagem fabulosa até o Oriente. Já ouviu falar no Oriente? Vamos até o Oriente, meu caro...” (p.29)
Ações	Convida Raquel para um último encontro em um cemitério; conduz Raquel pelo cemitério até o suposto jazigo de sua família; aproxima-se várias vezes de Raquel, agarrando-a pela cintura; tranca Raquel na catacumba; caminha até o portão e certifica-se de que ninguém ouviria os gritos de Raquel; acende um cigarro e afasta-se tranquilo.	Caminha até o cemitério; deixa-se guiar por Ricardo pelas alamedas do cemitério; recosta-se em Ricardo algumas vezes como se buscasse proteção; entra na catacumba; xinga Ricardo, implora, encosta o corpo na grade esmorece; emite gritos como os de um animal sendo estraçalhado e que, aos poucos, vão sendo abafados.

**Dica ao professor:** Professor, o preenchimento do quadro feito aqui é uma sugestão, outras informações podem ser acrescentadas, conforme a percepção da turma. Outra dica seria pedir aos alunos que, para cada informação sobre as personagens, seja retirado do conto trechos que possam comprová-la, como foi feito em alguns itens. Observe também que muitas das características da personalidade ou do comportamento das personagens já foram identificadas durante a análise do quadro que trata sobre a voz do narrador, assim, tais informações podem ser utilizadas nessa atividade. Em relação aos quadros, orienta-se que em outro momento, sejam todos confeccionados em papel craft, ou em outro da preferência do professor, com o intuito de deixá-los exposto para que os alunos tenham acesso às informações sempre que necessitarem e possam perceber como estão construindo os sentidos e o conhecimento sobre o conto.

O quadro sugerido acima deve ser projetado no Datashow, caso a escola disponha, ou o professor pode construí-lo em papel craft, deixando espaço suficiente para o preenchimento das informações. É imprescindível que o quadro fique visível para toda a turma. O preenchimento das informações também ficará a critério do professor. Sugere-se que a sala seja dividida em grupos de 3 alunos. Em seguida, o professor deve projetar o quadro e explicar para os alunos que eles devem reler o conto e anotar no Diário de leitura as informações solicitadas no quadro. O professor deverá estipular o tempo de colhimento das informações, de acordo com a dinâmica da turma. Depois das anotações das informações, o professor solicita que oralmente os alunos socializem as informações item por item, a fim de preencher o quadro exposto.

**Dica ao professor:** Professor, o tempo estimado para o colhimento de informações e o preenchimento do quadro é de 20m. A depender da turma, o tempo estimado para a realização dessa parte da atividade pode ser expandido. A sugestão de 20m leva em consideração o fato de os alunos já conhecerem bem o conto após a etapa de leitura, primeira interpretação e as atividades realizadas nesta contextualização. Assim, espera-se que eles não apresentem dificuldades para extrair as informações solicitadas. Além disso, a tarefa é realizada em grupos o que contribuir para otimizar seu desenvolvimento.

O preenchimento do quadro funciona como uma forma de visualizar as personagens e compreender como e por que o conflito dramático se estabeleceu entre elas. Assim, é importante analisar cada item identificado pelos alunos e fazê-los pensar sobre como a construção das personagens instaura o conflito e leva ao desfecho do conto, isto é, Ricardo prender Raquel em um mausoléu, constituindo um crime passional, motivado pelo sentimento de posse e desejo de vingança do primeiro.

A análise das informações contidas no quadro, da relação e da construção das personagens, pode ser guiada pelas perguntas a seguir:

Observe no quadro “Construção das personagens” e relembando o conto:

1 - Através de quais características é possível perceber as reais intenções de Ricardo? Em quais momentos da narrativa vocês perceberam isso?

2- Por que Raquel não percebe o que Ricardo pretende?

4- O que, de fato, motiva as ações do personagem Ricardo?

É preciso fazer os alunos perceberem que, ao longo da narrativa, os aspectos elencados no quadro acima vão se manifestando e criando uma forte tensão entre as personagens. A personalidade de Raquel, seu novo modo de vida e seus desejos entram em atrito com os de Ricardo, o que culmina no desfecho trágico do conto.

A pobreza extrema de Ricardo opõe-se à vida boa e confortável de Raquel no momento da narrativa. Nesse polo de oposição cria-se um jogo: ele usa esse fato para humilhar-se diante dela e parecer inofensivo. Por conta da condição financeira, Raquel assume uma posição de superioridade e desdenha Ricardo, ao enfatizar o quanto seu novo namorado é rico. Dessa forma, Ricardo encontra a justificativa para a sua vingança: ter sido trocado por um homem rico, colocando-se na posição de vítima.

Com as respostas das perguntas feitas acima é possível chegar à conclusão com os alunos de que a autoconfiança, a arrogância, a suposição de superioridade e a curiosidade de Raquel a cegam diante das ironias e da dissimulação de Ricardo, que a conduz para sua armadilha cuidadosamente premeditada. Em outras palavras, a forma como as personagens foram construídas, as suas características levam às ações que instauram o conflito dramático, ajudam a manter a tensão e resulta no desfecho trágico.

Para concluir a atividade é preciso que os alunos entendam o tema central do conto “Venha ver o pôr-do-sol” (2004), pois é a partir desse ponto que as demais etapas serão estruturadas. Nesse sentido, o último questionamento, apresentado acima, é fundamental para se discutir e se compreender os verdadeiros motivos que levam Ricardo a prender Raquel e, conseqüentemente, extrair o tema central, conforme se verá adiante.

De acordo com o que diz Franco Junior (2009, p. 44), baseado na teoria da literatura, as personagens incorporam motivos que:

[...] são subtemas ligados ao tema e vinculados ao desenvolvimento da história e ao conflito dramático. Definem-se, normalmente, a partir das ações das personagens, e, também, das situações dramáticas apresentadas no desenvolvimento da narrativa.

Assim, ao considerar as ações das personagens do conto em estudo e as situações dramáticas, pode-se extrair motivos como o ciúme. O desejo de vingança de Ricardo por ter sido preterido (embora no conto não haja indícios concretos de que Raquel tenha trocado Ricardo por esse homem rico. Há apenas a referência do namoro dos dois durante um ano, mas, textualmente, não fica claro que houve essa troca) *versus* o traço interesseiro de Raquel. Ao observar com mais atenção pode-se concluir, na questão 6, que Ricardo encarna o motivo sentimento de posse *versus* a liberdade da personagem Raquel (liberdade de escolha). Essa oposição constrói o conflito dramático e, para que o tema possa ser definido, deve-se considerá-la. O tema, portanto, pode-se ser compreendido como o crime passional motivado pelo sentimento de posse de Ricardo em relação à Raquel.

Para chegar a essa conclusão acerca do tema com os alunos, o professor precisa explorar bem o quadro de análise das personagens e trabalhar os motivos que levaram Ricardo a prender Raquel no mausoléu.

**Dica ao professor:** Professor, chame a atenção dos alunos para o fato de que no final do conto Ricardo tranca, prende Raquel no mausoléu. Pergunte para eles o que esse fato pode significar. Espera-se que a conclusão seja a de que Raquel é privada de sua liberdade. O tempo de duração dessa discussão será de 25m. O restante da aula, 5m, deve ser destinado a provocar nos alunos uma reflexão acerca da temática do conto.

Após essa conclusão, o professor deve lançar perguntas para que os alunos reflitam acerca da condição da mulher e da relação de opressão homem/mulher mostrada no conto. Essas reflexões serão expandidas e aprofundadas nas contextualizações seguintes.

- 1- Por que Raquel precisou ser punida?
- 2- Ela não tinha direito de escolha? Justifique.
- 3- Ricardo tinha o direito de prendê-la? Justifique.

## **II Contextualização temática – 4 horas-aula**

A contextualização temática, como afirma Cosson (2007), é a forma mais habitual de tratar uma obra literária. De fato, é muito comum e natural pensar primeiramente no tema ou temas sobre os quais a obra recai. Não obstante, de acordo com o autor, para o processo de letramento literário, a realização da contextualização temática precisa ser pensada como um momento de discussão acerca do(s) tema(s) que emerge(m) da obra. Com as ressalvas de que é preciso compreender como o tema ecoa dentro dela e ter o cuidado de não fugir da obra.

Para esta etapa, sugerem-se três atividades. Para a primeira e a terceira destina-se o tempo de 1 hora-aula, já para a segunda, devido à complexidade, destinam-se 2 horas-aula. Caso o professor considere esse tempo insuficiente, poderá optar por duas das atividades, que considere mais relevantes e de acordo com o nível da (s) turma (a) nas quais leciona, ou acrescentar tempo para que todas elas sejam realizadas.

### **Atividade 1 – primeira parte**

Na etapa anterior deu-se início à problematização acerca dos temas presentes no conto “Venha ver o pôr-do-sol” (2004), as relações de gênero, a relação de opressão homem/mulher e a condição feminina. Nesse sentido, a primeira atividade sugerida para esta etapa traz como foco observar a representação da figura feminina na obra, isto é, de que maneira a personagem Raquel é apresentada, principalmente sob a visão irônica de Ricardo.

Cosson (2007, p.91) recomenda que todas as atividades referentes às contextualizações sejam realizadas em equipe, uma vez que seu propósito “é levar a um aprofundamento compartilhado da leitura.” A partir dessa orientação, para o desenvolvimento desta atividade, sugere-se que a turma seja dividida em grupos de 4 alunos, caso a turma seja numerosa, a divisão poderá ser feita em grupos de 5. Também será necessário organizar previamente o material a ser utilizados, a saber: papel cartolina guache colorida, canetas coloridas, fita adesiva. Antes da aula, o professor deve recortar o papel cartolina guache em vários formatos, mas em tamanhos pequenos.

Para início da atividade, o professor precisa: entregar a cada grupo o cartão de papel cartolina guache e as canetas coloridas; dividir o conto em partes de forma que cada grupo fique responsável por analisá-la (ressalta-se a importância de todos os alunos terem cópias do conto, já que foram distribuídos na etapa de leitura). Depois, solicitar que cada grupo identifique e transcreva para os cartões as formas de tratamento que Ricardo usa para se referir à Raquel e a maneira como ele a descreve. O professor deve orientar os alunos a referir a página da qual extraíram a informação.

Para essa parte da atividade, como os grupos ficarão apenas com partes do conto, estima-se que 10m sejam suficientes. A socialização pode ser feita de forma bem simples: um aluno de cada grupo vai até o quadro e fixa o cartão, depois o professor pode fazer a leitura do que foi exposto para toda a turma ou convidar um aluno para tal.

Espera-se que os alunos identifiquem as formas de tratamento tais como “minha querida” e “meu anjo.” Os alunos, provavelmente, acharão estranho o fato de o tratamento “meu anjo” ser repetido diversas vezes. É preciso chamar a atenção deles para isso e para o trecho em que Ricardo compara os olhos de Raquel aos da sua prima. Ao atribuir o adjetivo oblíquos aos olhos da personagem Raquel, ele deixa transparecer a ironia presente no tratamento “anjo”, tendo em vista que tal adjetivo remete à malícia e dissimulação, distanciando-se da pureza de um anjo. O professor poderá utilizar o dicionário para explorar o significado do termo oblíquo. É uma boa oportunidade de os alunos compreenderem a utilidade e importância desse instrumento e como consultá-lo. Os questionamentos a seguir podem ser feitos oralmente a fim de fomentar a discussão:

- 1 - A que remete a forma de tratamento “anjo” usado para se referir à mulher?
- 2 - O comportamento e as características de Raquel condizem com tratamento de anjo? Justifiquem.
- 3- De onde vocês imaginam que vem essa ideia de anjo associada à mulher?

Durante a discussão, o professor pode destacar o trecho: “[...] Penso agora que a beleza dela residia apenas nos olhos, assim meio oblíquos, como os seus” (TELLES, 2004, p. 31) e explicar para os alunos que essa descrição dos olhos remete à dissimulação, um estigma relacionando à mulher, como se vê em *Dom Casmurro* (2005), de Machado de Assis. Dessa forma, eles perceberão a ironia por trás do tratamento “Meu anjo” e que, através da personagem Raquel, podem ser percebidos duas representações da mulher historicamente e socialmente construídos: a associação dela à figura de “anjo”, que denota pureza, resignação e o seu oposto, o “demônio”, que remete à dissimulação. Esses estigmas ou estereótipos estão associados à condição da mulher nas sociedades através dos tempos, como bem ilustra o

poema que cristalizou tal associação, “The Angel in the House” [O Anjo do Lar] (1858), do inglês Coventry Patmore, exemplo máximo das ideologias patriarcais sobre a submissão feminina – assim como os anjos são submissos às ordens de Deus, as mulheres deveriam sê-lo em relação aos homens.

É necessário também fazer a turma refletir sobre a transgressão cometida por Raquel, como mulher moderna do século XX, visto que ela foge ao comportamento denotado pelo atributo “anjo”. Ela é uma mulher que quer, que deseja ser dona de si, viajar, assumir outros espaços. Há um choque entre esse comportamento não submisso de Raquel e o que a sociedade, representada por Ricardo, espera dela. Ao prender Raquel, Ricardo reproduz uma cultura de dominação masculina que oprime a mulher e a castiga por suas supostas transgressões, por desviar-se de comportamentos preestabelecidos. Telles trabalha, no conto, essa questão de forma muito sutil, por isso o professor deve instigar os alunos a perceberem que no conto pode-se observar uma crítica a essa forma de opressão, que gera um ciclo de violência contra a mulher.

**Dica ao professor:** Caro professor, para subsidiar as discussões propostas recomenda-se também a leitura de duas obras *Tecendo por trás dos panos: a mulher brasileira nas relações familiares* (1994), de Maria Lúcia Rocha Coutinho e *Declínio do patriarcado: a família no imaginário feminino* (1998), de Elódia Xavier. Na primeira, encontra-se um percurso histórico das diversas representações do feminino e de sua condição a partir das relações de gênero. O livro de Xavier traz análises de vários textos de autoria feminina, caros a nossa literatura, inclusive de Lygia Fagundes, sob a luz das Ciências Sociais. Convém, ainda, dispor de um dicionário de crítica feminista para a consulta e o esclarecimento de conceitos imprescindíveis às discussões propostas aqui. O *Dicionário da crítica feminista* (2005), organizado por Ana Gabriela Macedo e Ana Luísa Amaral, utilizado neste trabalho, pode servir como referência.

Conforme Zolin (2009), uma das primeiras vertentes da crítica literária feminista procura mostrar a recorrência de representações femininas estereotipadas em obras canônicas, como resultado de construções sociais padronizadas e edificadas pela cultura a que pertenciam seus autores e que serviam aos propósitos de dominação cultural e social masculina. Os textos trabalhados nesta etapa podem ser observados a partir dessa ótica. Assim, é fundamental que o professor, caso ainda não tenha, adquira leituras sobre a crítica literária feminista para que possa, com propriedade, instigar nos alunos o pensamento crítico sobre as relações de gênero e as formas como a literatura, ao longo do tempo, problematiza essas relações. Para auxiliar o professor, nos anexos consta um quadro, proposto por Zolin (2009), que mostra a forma tradicional de representação da mulher na literatura (*Vide* anexo IV).

### Atividade 1 – segunda parte

No tópico 2.2 do capítulo 1 tratou-se do conceito de letramento, em especial do literário. Um dos pontos discutidos foi que o letramento literário é um processo e, como tal, contínuo. Também se verificou que nesse processo é essencial que os alunos compreendam a literatura enquanto sistema e possam apropriar-se dela, através do contato com o maior número de textos possíveis, das mais diferentes culturas e épocas. Assim, para ampliar os conhecimentos dos alunos e aprofundar a discussão acerca da condição feminina através dos tempos e de que forma a literatura faz essa representação, propõe-se agora a inserção de outros gêneros literários e de outras linguagens.

Para tanto, o poema escolhido, como já justificado anteriormente, foi “O Anjo do Lar” [The Angel in the House], do poeta e crítico inglês Coventry Patmore, na verdade, serão utilizados trechos deste longo poema narrativo, por serem eles primordiais para ilustrar a construção de uma representação feminina pautada pela submissão, recato e confinamento ao espaço doméstico. As informações abaixo podem ser úteis para a problematização desse pensamento, além de nortear as próximas atividades.

**FADA DO LAR** (esta é uma outra possibilidade de tradução para o termo *Anjo do Lar*)

Expressão através da qual a sociedade industrial e burguesa, emergente no século XIX, pretende valorizar as funções domésticas atribuídas às mulheres [...]. Equivalente à expressão inglesa *angel in the house* – que terá sido usada a primeira vez no título de um poema de Coventry Patmore, de 1858 (Kramarae e Treichler, 1989: 51) –, a designação fada do lar decorre da necessidade de o discurso patriarcal confirmar a dicotomia das esferas pública e privada. Na Inglaterra vitoriana, John Ruskin escreve um dos textos que melhor exemplificam o modo como o discurso patriarcal se apropria daquilo que [a importante teórica feminista] Kate Millet designa por atitude cavalheiresca, de forma a reforçar a supremacia do espaço público/masculino. Elevando a mulher ao estatuto de Deusa – cujo santuário se circunscreve ao recolhimento do lar – em *Of Queen’s Gardens* (1865), John Ruskin traça o perfil de uma mulher cuja superioridade se restringe ao domínio da moral e que se consubstancia na sua muito feminina capacidade de gerir a harmonia do espaço privado da casa, permitindo que o homem nela possa retemperar as forças despendidas na gestão do espaço público, através do qual sustenta o núcleo familiar. Decorre, portanto, desse discurso uma completa idealização da mulher como um ser angélico, idealização essa que cristaliza um modelo de abnegação, dedicação, auto-sacrifício, passividade e silêncio. Este tipo de discurso está patente, por exemplo, em livros de conduta, essencialmente dirigidos ao público feminino, onde muitas vezes a mulher aparece descrita como uma espécie de fada, isto, é um ser sobrenatural, cujo poder encantatório reside na capacidade de se auto-anular em função dos valores domésticos [...]. Subjacente à idealização angélica da figura da mulher encontra-se, contudo, uma visão dupla da sua sexualidade, através da qual a mulher é encarada como anjo/fada ou demônio/tentadora (MACEDO; AMARAL, 2005, p. 63 – 64). A análise da questão das imagens da mulher na literatura pode ser encontrada com maestria em um dos textos teóricos fundamentais da crítica feminista, *The madwoman in the attic* (1979), de Sandra Gilbert & Susan Gubar.

**Dica ao professor:** Antes de apresentar o poema, retome o questionamento 3 feito acima: “De onde vocês imaginam que vem essa ideia de anjo associada à mulher?”, pois o objetivo é fazer os alunos perceberem que no poema há a representação da mulher como Anjo e que tal representação reproduz as ideologias e os valores da sociedade burguesa do século XIX. É importante destacar que não há uma tradução oficial deste poema para a língua portuguesa. Todavia, encontra-se em anexo (*Vide* anexo V) a tradução de um trecho importante do poema, realizada pela orientadora desta pesquisa.

Antes da leitura do poema, o professor poderá escrever no quadro o título em inglês e instigar os alunos a fazerem uma possível tradução. Provavelmente eles identificarão as palavras anjo e casa. A partir do reconhecimento dessas duas palavras, o professor poderá ajudá-los a fazer a associação necessária para uma possível tradução, como *O Anjo Doméstico* ou *Anjo do Lar*. É igualmente relevante, conforme mencionado na etapa de leitura desta SD, fazer predições em torno do título do poema a partir de questionamentos básicos como o que pode sugerir o título ou que seria um anjo doméstico.

Vale ressaltar que os PCN (1998) orientam que a seleção dos procedimentos de leitura deve ser realizada tanto em função dos interesses e objetivos do sujeito, quanto das características do gênero. Nesse sentido, para a leitura do poema, sugere-se que o professor convide uma voz masculina que poderá ser a do professor de Arte da escola, se este for homem. Caso não seja, poderá convidar alguém da comunidade que trabalhe com arte, teatro ou goste de declamar poemas. É uma boa oportunidade de favorecer a interação comunidade – escola. Além de mostrar para os alunos que a leitura do gênero literário “poema” difere da leitura de outros gêneros, o que enriquece seus conhecimentos acerca das especificidades da literatura. A intenção também é apresentar uma voz masculina referindo-se à mulher e compreender que essa voz representaria o discurso da sociedade da época e a visão contemporânea do leitor do poema.

Outra sugestão é que durante a declamação os alunos apenas ouçam, criem as imagens e atentem para o ritmo do poema. Depois de ouvirem, o professor entregará cópias do poema para as equipes que já estão formadas desde a etapa anterior (ou, se achar conveniente, poderá propor a formação de outros grupos a fim de que os alunos tenham oportunidade de interagir e trabalhar em grupos diferentes daqueles habituais) e propor aos grupos a discussão sobre como a mulher é representada no poema. Para tanto, podem seguir o roteiro apresentado abaixo.

- 1- Como a mulher é representada nesse poema?
- 2- De quem é essa voz que apresenta a mulher? Justifiquem.
- 3- O que, de acordo com o poema, significa ser o Anjo Doméstico?
- 4- Qual a posição da mulher em relação ao homem, segundo o poema?
- 5- Qual a opinião de vocês sobre a concepção de mulher veiculada pelo poema?

Esses questionamentos devem ser discutidos no grupo com o auxílio do professor que precisa fazer a orientação com cada um. A conclusão deverá ser feita por meio de um registro escrito sob o título “Nós temos opinião: considerações sobre o poema “The Angel in the House”. O professor deve ficar atento e orientar para que esse registro não se limite a mera resolução das questões apresentadas acima. Mas, deve ser, sobretudo, um texto curto de considerações sobre as ideias do poema e de caráter opinativo. O registro deve ser feito no Diário de leitura de cada membro do grupo junto com a cópia do trecho do poema.

A socialização desse registro é muito significativa, pois será o momento de verificar a opinião dos alunos sobre esse estereótipo de mulher veiculado pela obra e se eles conseguem identificar a ideologia e os valores sociais postos ali. Assim, o professor poderá solicitar que cada grupo apresente seu texto numa roda de conversa e, à medida que os grupos se posicionem, poderá acrescentar informações sobre a sociedade inglesa do século XIX, sobre o poeta Coventry Patmore e sobre o poema, a fim de situá-los no momento de produção do texto. Não será difícil para o professor conseguir informações em Língua Portuguesa acerca da obra em discussão, visto ser ela profundamente debatida pela crítica feminista, inclusive a nacional.

**Dica ao professor:** No artigo *O fantasma do “anjo da casa” em As Horas (s/d)* Ana Adelaide Peixoto mostra como Virgínia Woolf problematizou em sua escrita uma nova representação da mulher, para isso foi necessário repensar e polemizar temas como a escrita feminina, as definições do que seja a mulher e sua feminilidade, além do que ela definiu em *Profissões para mulheres* (2015) como o fantasma do “Anjo do Lar”. O referido artigo está disponível no endereço eletrônico: <http://www.uesc.br/seminariomulher/anais/PDF/ANA%20ADELAIDE%20PEIXOTO%20TAVARES.pdf>. O livro *Profissões para mulheres e outros artigos feministas* (2015) de Virgínia Woolf também pode oferecer informações ao professor.

É preciso que o professor esteja atento às perguntas e dúvidas dos alunos, pois estas podem suscitar outras pesquisas relevantes para a construção do conhecimento dos envolvidos no processo. Na perspectiva dos projetos de letramento, essa prática de discussão em grupos, a partir de materiais trazidos pelo professor, permite a ampliação do assunto tratado e:

[...] garante que aprendizagem se dê como uma ação coletiva, traduzindo-se não como resultado de um conteúdo transmitido em grupo e para o grupo, mas como uma ação partilhada pela palavra do discente e do docente na busca da compreensão de uma situação – problema significativa para ambos (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p.35).

Além disso, os alunos são postos diante de uma situação de interação verbal em que os argumentos construídos oralmente, durante a discussão nos grupos, precisam ser

articulados e organizados no texto escrito. Assim poderão compreender que oralidade e escrita, como afirma Kleiman (2007b), são complementares no processo de letramento. Nessa situação-problema, por exemplo, a discussão oral é o ponto de partida e imprescindível para a construção do texto escrito. Fundamentando-se ainda em Kleiman (2007b), pode-se dizer que, como os grupos são heterogêneos, em relação à escrita, esse trabalho coletivo, de cooperação e sob a orientação do professor, poderá ajudar os alunos a superar possíveis dificuldades.

**Dica ao professor:** Informações sobre Coventry Patmore podem ser encontradas no endereço eletrônico: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Coventry\\_Patmore](https://pt.wikipedia.org/wiki/Coventry_Patmore). Também há informações pertinentes acerca do poema trabalhado nesta atividade. Outra dica é que o filme o *Sorriso de Mona Lisa* (2003) também pode ser usado nessa etapa, pois dialoga perfeitamente com o poema. O filme é dirigido por Mike Newell e conta a história de uma professora de artes, Katharine Watson, que passa a lecionar numa tradicional escola americana para meninas, na qual são instruídas e educadas para assumirem seus papéis sociais, confinados ao espaço doméstico, como esposa e mãe. Em outras palavras, são educadas para serem anjos do lar. A professora, com uma visão mais crítica, rompe com essa cultura e tenta mostrar para as alunas que é possível assumir outras funções sociais, aliando carreira profissional e o lar. O filme, como se pode ver, mostra as dificuldades de se romper com o discurso patriarcal e sexista, mesmo em meados do século XX.

## Atividade 2

Para a segunda atividade dessa etapa serão usadas duas canções de samba da primeira metade do século XX: “Ai, que saudades da Amélia”, composta por Ataulfo Alves e Mário Lago, em 1942 e “Emília”, composta também em 1942 por Haroldo Lobo e Wilson Batista. Duas canções que, como afirmam Jacomel e Pagoto (2009), fizeram parte do imaginário social brasileiro e, conseqüentemente, veiculam um modelo de mulher pautado numa ideologia patriarcal e sexista, na qual a mulher deve estar a serviço do homem, submeter-se às suas vontades e apresentar aptidões domésticas. Essas duas mulheres representam na sociedade brasileira o modelo reproduzido no poema “The Angel in the House”. Segundo os autores, nessas canções a forma como se retrata a imagem feminina termina por resgatar culturas propagadas em outras épocas como a ideologia da sociedade burguesa de dominação masculina, do capitalismo com a objetificação da mulher, dentre outras.

Nessa perspectiva, a relevância de se trabalhar com a música, pode ser pensada a partir da seguinte afirmação:

[...] a música é uma das representações artísticas que mais se aproximam de seu público e tal repercussão se transforma em um mecanismo depositário das ideologias que estão circunscritas nas letras. [...] toda canção veicula uma ideologia que pode influenciar o público consumidor e legitimar culturas que perpassam as gerações (JACOMEL; PAGOTO, 2009, p. 120).

Ao considerar a citação acima, pode-se dizer que o objetivo dessa atividade é aprofundar a discussão sobre a representação feminina nessas canções e fazer os alunos perceberem a condição da mulher por elas disseminada.

**Dicas ao professor:** As canções *Ai! Que saudades da Amélia e Emília* podem ser encontradas em formato de vídeo nos endereços eletrônicos respectivos: <https://www.youtube.com/watch?v=XDtAUiTRzac> e <https://www.youtube.com/watch?v=xw7AZomuKs8>. disponíveis para baixar. Para auxiliá-lo nas discussões desta atividade recomenda-se a leitura do artigo *O status quo feminino no samba de autoria masculina* de Jacomel e Pagoto, publicado na revista *Akrópolis* na edição de jul./set. 2009. Este pode ser encontrado em versão PDF na internet e traz uma análise detalhada das referidas canções, baseada em correntes teóricas relacionadas ao feminismo.

Para tornar a atividade mais atrativa, lúdica e ampliar a percepção de mundo dos alunos a ideia é reproduzir em sala de aula uma roda de samba. Para isso o professor precisa:

- Verificar se há na comunidade algum grupo de samba, ou alguém que cante esse gênero, e convidá-lo para essa roda;
- Organizar previamente com esse grupo ou pessoa as canções que serão apresentadas, dentre elas, as citadas acima;
- Conversar com a gestão escolar e solicitar autorização para que nesse dia os alunos possam usar roupas diferenciadas que remetam as usadas numa roda de samba, a fim de que possam sentir-se mais a vontade para dançar;
- Orientar os alunos a vestirem-se de acordo com a situação social de uma roda de samba;
- No dia, organizar, juntamente com os alunos, as cadeiras em círculo no centro da sala;
- Decorar as paredes com fotos dos principais compositores de samba, daquele período, e, também, atuais e com letras antigas e atuais, escritas ou impressas em papel colorido;
- Se possível, trazer para a sala um rádio antigo, tendo em vista que as canções apresentadas eram veiculadas através dele.

**Dica ao professor:** Caro professor, observe que os encaminhamentos sugerem um planejamento minucioso. Tudo deve ser articulado com antecedência para que no dia os alunos sintam-se numa verdadeira roda de samba. Vale ressaltar que as orientações para os alunos, em relação às vestimentas, podem suscitar pesquisas voluntárias o que é muito produtivo para esse processo, principalmente no que diz respeito à autonomia, em relação à busca pelas mais variadas formas de conhecer. Outra sugestão é que, caso seja difícil encontrar na comunidade um grupo ou alguém que cante samba, peça auxílio à Secretaria de Cultura de sua cidade. E aproveite para inserir os alunos em práticas sociais de letramento e de cidadania, já que essa solicitação, convencionalmente, deve ser formal, isto é, é preciso construir um documento, nesse caso um ofício, e enviá-lo à Secretaria. A escrita pode ser coletiva com o auxílio do professor.

É importante que a roda de samba seja planejada para um dia em que o professor tenha duas aulas na sala. Assim, uma será destinada às apresentações musicais e a outra ao desenvolvimento de uma prática mais pontual.

Durante a roda de samba, o professor deve deixar os alunos à vontade para cantar, dançar, pedir músicas, fazer perguntas, etc. As fotos e letras, que ficarão expostas decorando a sala, podem ser mencionadas após a audição das canções. O professor poderá indicar a foto do compositor e fornecer algumas informações sobre ele. O grupo ou o cantor que está se apresentando também poderá ajudar com seus conhecimentos sobre o samba. As duas canções que serão exploradas devem ser as últimas cantadas, para facilitar o desenvolvimento da segunda parte da atividade. Após a apresentação, o professor deve agradecer a participação do grupo de samba e orientar os alunos a fazerem o mesmo.

O samba é parte da identidade cultural brasileira, trazê-lo para a sala de aula significa valorizar essa identidade e refletir sobre sua origem afro-brasileira. O samba surge não apenas como um gênero musical, mas como a voz de um grupo social marginalizado que se manifesta nas rodas de samba, espaços iniciais de produção e disseminação das canções. As rodas de samba, portanto, desde a origem, são uma prática social que agrega diversos aspectos culturais como música, dança, vestuário, comida, dentre outros e também valores, como o apreço pela coletividade. Posteriormente, com a cultura do rádio, o samba passa a ser ouvido e divulgado em outros meios sociais, o que contribuiu para o seu reconhecimento como gênero musical tipicamente brasileiro e símbolo da nacionalidade, como ainda é considerado hoje.

É nesse sentido que a reprodução da roda de samba foi pensada como o resgate de uma prática social, por excelência nacional, e que legou um patrimônio cultural de grande valor estético e ideológico. Nessa perspectiva, o grupo de samba convidado a participar desse momento trará consigo e compartilhará com a turma a cultura do samba como um modo de expressão, de pensar e de ser. A decoração da sala, bem como a vestimenta ajudará os alunos a sentirem e a compreenderem que o samba também faz parte de sua identidade, ainda que não tenham consciência disso.

**Dica ao professor:** Não caberia aqui discorrer exaustivamente sobre o samba e suas implicações na cultura nacional. Assim para uma compreensão mais profunda e crítica sobre o percurso do samba até tornar-se símbolo da identidade nacional, recomenda-se a leitura de dois artigos. O primeiro, *A construção/invenção do samba: mediações e interações estratégicas* (2015), escrito pelo professor Miguel Jost, o qual procura, através da análise historiográfica, desconstruir certas interpretações romantizadas acerca da formação do samba. O artigo pode ser encontrado na versão PDF para baixar no endereço: [www.journals.usp.br/rieb/article/view/107219/105742](http://www.journals.usp.br/rieb/article/view/107219/105742). A segunda sugestão, trata-se do artigo de Marcos Napolitano e Maria Clara Wasserman intitulado, *Desde que o samba é samba: a questão das origens no debate historiográfico sobre a música popular brasileira* (2000), que discute criticamente os argumentos e as conclusões de duas tendências historiográficas acerca da origem do samba. O referido artigo foi publicado na *Revista Brasileira de História*. São Paulo. V. 20, n. 39, p. 167 -189. 200 e está disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v20n39/2985.pdf>.

## Atividade 2 – segunda parte

Para iniciar a segunda parte da atividade, o professor precisa dividir a sala em dois grupos: homens e mulheres e dispô-la de forma que os grupos fiquem de frente um para o outro. Essa disposição será necessária para o êxito da atividade. Em seguida, o professor deverá distribuir as letras das canções: “Ai, que saudades da Amélia” e “Emília”. À medida que distribui, poderá motivar a turma, disponibilizando algumas informações como o ano em que foram compostas, o veículo pelo qual elas eram propagadas, quem foram os seus compositores, dentre outras, que considerar conveniente. Nesse momento, o professor poderá exibir os vídeos indicados acima, com a versão original das canções.

Em seguida, o professor deve instigar os alunos a refletirem sobre título e questionar o que mais acharam interessante na letra. Também pode questioná-los sobre o espaço social ocupado pelas as mulheres representadas nas canções e no poema. Após essa discussão inicial, o professor deve lançar os dois questionamentos dispostos abaixo, o primeiro para o grupo feminino e outro para o grupo masculino:

**Meninas: 1** – Vocês se identificam com o modelo feminino, Amélia e Emília, apresentado nas canções? Justifiquem.

**Meninos: 2** - Nas canções, na verdade, há dois modelos de mulheres um representado por Amélia e Emília e outro que seria o oposto delas. Qual desses dois modelos vocês consideram ideal? Justifiquem.

**Dica ao professor:** Caso os meninos não tenham atendado para o fato de nas canções aparecem dois modelos femininos, ajude-os a identificá-los. Para isso poderá analisar os seguintes trechos: “Ninguém sabe igual a ela preparar o meu café/ Não desfazendo das outras, Emília é mulher/ Papai do Céu é quem sabe a falta que ela me faz/ Emília, Emília, Emília/Não posso mais” (BATISTA; LOBO. 1942. *Emília*). Questione com eles o termo **outras** que seria o modelo oposto à Emília e “Nunca vi fazer tanta exigência/Nem fazer o que você me faz/Você não sabe o que é consciência/Nem vê que eu sou um pobre rapaz/Você só pensa em luxo e riqueza/ Tudo o que você vê você quer” (ALVES; LAGO. *Ai, que saudades da Amélia*). Estimule-os a voltar ao texto e, através dos elementos linguísticos, fazer a comparação entre as características de Amélia e desse outro modelo. Também faça os meninos pensarem como o eu lírico se sente em relação a essas mulheres, bem como as vozes sociais presentes nesse discurso. O professor poderá orientar-se pelos PCN (1998, p. 56-57) que considera como procedimento pertinente à leitura de textos escritos o “levantamento e análise de indicadores linguísticos e extralinguísticos presentes no texto para identificar as várias vozes do discurso e o ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo, com a finalidade de:

\*confrontá-lo com o de outros textos;

\* confrontá-lo com outras opiniões;

\* posicionar-se criticamente diante dele”.

Também é importante considerar com os alunos que há mulheres que se reconhecem e se encaixam, sem questionamentos, no modelo de “Mulher Amélia,” de modo que é fundamental que sejam respeitadas as condutas discordantes ou não com a discussão em curso.

O professor deve dar tempo para que os membros dos grupos reflitam e discutam entre si e para as orientações que são imprescindíveis. Depois deve propor que um menino e

uma menina fiquem no centro da sala e, frente a frente, respondam o questionamento que lhe foi direcionado. A dinâmica da atividade será essa, com a observação de que seria enriquecedor que todos participassem, embora se saiba da timidez que muitas vezes inibe alguns alunos. De toda forma, com essa atividade, centrada na oralidade, espera-se que os alunos demonstrem suas opiniões acerca da condição feminina representada nas canções. Nesse sentido, o professor deve estar atento para perceber quais ideologias relacionadas à condição feminina estão presentes nos discursos dos alunos e fazê-los compreender que os estereótipos femininos devem ser entendidos com uma construção social, cultural e histórica.

Nesse tipo de atividade, estão implícitos dois pressupostos do letramento, de acordo com Oliveira, Tinoco e Santos (2014): ouvir o aluno significa valorizar o que ele traz para sala de aula suas vivências, sua cultura e seus saberes. Por outro lado, permitir e incentivar que ele fale e exponha seu ponto de vista promove a construção da autonomia, fundamental para uma efetiva participação social.

Para encerrar a atividade, o professor irá discutir com a turma a forma como a mulher é representada nas canções e fazê-la perceber os pontos convergentes entre essa representação e a do poema “The Angel in the House”. Ressalta-se a importância de mostrar o intervalo de tempo entre a produção do poema e das canções, a fim de constatar como esses estereótipos estão arraigados e se perpetuam na cultura e na sociedade. Os alunos devem concluir que as três mulheres O Anjo Doméstico, Amélia e Emília (pode-se chamar a atenção também para o anagrama Amélia/Emília) apresentarem características semelhantes: são destituídas de desejos, de poder de escolha ou de opinião, são, por assim dizer, socialmente silenciadas. O professor deve, ainda, convidar os alunos a compararem as mulheres representadas no poema e nas canções à personagem Raquel, observando como esta última diverge das demais e o que isso pode significar em termos de mudança social da condição da mulher. Para essa discussão sugerem-se os questionamentos a seguir:

- 1- O que há de semelhante entre as mulheres representadas no trecho do poema e nas canções de samba?
- 2- Raquel, personagem do conto “Venha ver o pôr-do-sol,” é semelhante às mulheres representadas no trecho do poema e nas canções de samba? O que isso pode significar em relação à condição feminina na segunda metade do século XX?

### **Atividade 3**

Uma das sugestões apresentadas por Cosson (2007, p. 90) para a contextualização temática é que o professor de Língua Portuguesa deve:

[...] fazer a delimitação rigorosa do trabalho dedicado ao literário e solicitar o acompanhamento do tema no campo do interesse dos alunos por um docente de outra disciplina. Com isso, não podará o desejo dos alunos de avançar na temática despertada pelo texto literário, nem incursionará por áreas que demanda um conhecimento mais específico ou que esteja afastado dos seus próprios interesses.

Nas duas atividades anteriores propôs-se um estudo da representação feminina, bem como sua condição retratada em textos artísticos. Para que os alunos compreendam que tais representações na literatura e em outras formas de arte só são possíveis porque elas estão no imaginário coletivo e foram forjadas desde a antiguidade por todos os segmentos que compõem as sociedades, convém realizar uma palestra em conjunto com o professor de História e de Sociologia sob o título: “A condição feminina através dos tempos”, como uma linha do tempo, posto que, na etapa de contextualização presentificadora, o tema será verificado na atualidade. O registro dessa atividade será um relatório sobre a palestra.

**Dica ao professor:** prezado professor, convide os professores de História e Sociologia com antecedência, pois é preciso considerar a disponibilidade desses profissionais e o tempo exigido para a preparação de uma palestra. Antes da palestra, oriente os alunos a gravarem a palestra com os celulares e a fazerem perguntas aos palestrantes, de acordo com seus interesses acerca do tema. Explique-lhes que a gravação também é uma forma de registro e facilitará a produção do relatório. Em relação à produção desse gênero textual, poderá ser feito em dupla. Também será necessário orientar os alunos com informações acerca do gênero relatório e os procedimentos para a produção. Outra dica, é que você faça o início do relatório e depois peça para os alunos darem continuidade, assim eles se sentirão mais seguros. Como os alunos são de 9º ano, o relatório poderá ser sucinto. Para subsidiar a orientação sobre o gênero textual relatório sugere-se a leitura do caderno 15 do *Curso técnico de operações comerciais* de Glícia M. Azevedo de M. Tinoco, disponível no endereço eletrônico: [http://ftp.comprasnet.se.gov.br/sead/licitacoes/Pregoes2011/PE091/Anexos/Comercio\\_modulo\\_I/etec%20redacao%20E7ao/redacao\\_15.pdf](http://ftp.comprasnet.se.gov.br/sead/licitacoes/Pregoes2011/PE091/Anexos/Comercio_modulo_I/etec%20redacao%20E7ao/redacao_15.pdf).

Vale salientar que para o letramento as atividades em torno dos gêneros textuais precisam ser revestidas de um caráter sócio comunicativo. Dessa forma, a proposta da palestra vinculada ao relatório insere os alunos numa prática social de uso da oralidade e da escrita muito difundida nas sociedades modernas. Tal proposta, portanto, converge para o que Kleiman (2005, p. 56 - 57) concebe como letramento no contexto escolar:

Acima de tudo, no contexto escolar, o letramento implica o ensino de estratégias e capacidades adequadas aos diversos textos que circulam em outras instituições onde se concretizam as práticas de letramento.

Trazer esses gêneros para sala de aula instrumentaliza os alunos a participarem ativamente das práticas sociais fora da escola. No dizer de Kleiman (2010), essa é a perspectiva de letramento escolar que tem como foco promover atividades nas quais a leitura e a escrita sejam instrumentos para a ação social por parte dos alunos.

É nesse sentido que o relatório, assim como os demais gêneros textuais produzidos, será exposto e apresentado para a comunidade escolar na culminância da contextualização histórica, como produção e disseminação de conhecimentos indispensáveis à sociedade, como, por exemplo, a condição feminina ao longo da história.

### **III Contextualização presentificadora - 4horas-aula**

A contextualização presentificadora fundamenta-se no princípio de atualização da obra. Atualizar significa que, independente de quando foi escrito, o texto tem significado para os indivíduos em seu tempo. Nessa etapa da SD, conforme Cosson (2007, p. 89), “O aluno é convidado a encontrar no seu mundo social elementos de identidade com a obra lida, mostrando assim a atualidade do texto.” O autor aponta alguns caminhos possíveis para a presentificação, tais como, mostrar o que há na atualidade de semelhante em relação à obra ou o que há de diferente.

Para essa contextualização foi escolhida a canção “Um a um” (2002), de Arnaldo Antunes e interpretada pelo grupo Tribalistas. Nessa canção há uma tentativa de superar a hierarquia e a polarização socialmente construída em relação aos gêneros, na busca pela igualdade. Nesse sentido, a atividade construída em torno da canção visa fazer os alunos perceberem como o tema das relações de gênero é discutido/visto na atualidade e como isso está posto esteticamente na letra da canção. Ainda será utilizado nessa etapa, o *filme Do que as mulheres gostam* (2000), como forma de aproximação entre cinema e educação, posto que nas sociedades modernas, como afirma Setton (2004), as produções midiáticas, inclusive o cinema, junto com outros discursos formam a narrativa contemporânea. Assim, diz a autora:

A produção midiática revela-se pois interessante pedagogicamente, porque se trata de um discurso sobre a realidade social. Junto com o discurso científico, religioso e ou humanista, entre outros, ela compõe a narrativa da contemporaneidade. Trazer para a sala de aula o imaginário da cultura de massa é como oferecer a possibilidade de ampliar o universo de experiência de nossos alunos. É oferecer um espaço de discussão crítica para um dos discursos mais visíveis e legitimados da atualidade. É uma oportunidade de desmistificar o mundo ilusório das realizações; é criar possibilidades de politizar os conteúdos; é historicizar comportamentos e práticas sociais (SETTON, 2004, p. 77).

#### **Atividade 1 - 1hora-aula**

A canção mencionada acima deve ser apresentada de duas formas para os alunos: a primeira com a exibição do vídeo *Tribalistas - Um A Um*, disponível no endereço eletrônico

<https://www.youtube.com/watch?v=P4vjlwjGTrE>, a segunda, disponibilizando a letra na configuração que se encontra no anexo VI.

**Dica ao professor:** O site [http://www.arnaldoantunes.com.br/new/sec\\_discografia\\_list.php](http://www.arnaldoantunes.com.br/new/sec_discografia_list.php) disponibiliza uma série de informações sobre Arnaldo Antunes como discografia, biografia, as letras das canções, diversos vídeos, outros gêneros textuais escritos por ele, dentre outras.

Antes da exibição do vídeo com a canção “Um a um”, o professor poderá fornecer à turma algumas informações sobre Arnaldo Antunes e fazer previsões acerca do título. O vídeo é bastante expressivo, pois mostra o processo de gravação da canção e, de maneira bem sutil, como a letra está organizada no papel. Após a exibição do vídeo, o professor poderá questionar o que os alunos compreenderam da canção e verificar se atentaram para os aspectos mencionados, isto é, sobre o processo de gravação da canção e, principalmente, sobre como a letra está configurada no papel. Pois se verifica, a partir do arranjo da letra, a sugestão da proposta da igualdade de gêneros. Nesse momento, como em todos os outros, é importante que eles sintam-se à vontade para livremente manifestarem suas impressões. Após essas manifestações iniciais, o professor poderá dividir os alunos em duplas, distribuir a letra impressa da canção e fazer uma leitura coletiva. É o momento de realizar uma análise mais pontual. Para tanto, os questionamentos abaixo podem ser considerados.

- 1- O que sugere a disposição da letra da canção no papel?
- 2- O que se pode depreender da relação homem/mulher a partir dos dois primeiros versos da canção “Eu não quero ganhar/ Eu quero chegar junto”?
- 3- A expressão “um a um” na letra da canção remete ao resultado de um jogo. Neste, conforme se percebe no refrão “nós dois/ um a um/ nós dois/ um a um/ nós dois/ um a um/ nós dois”, há duas pessoas envolvidas. Assim, como, a partir do resultado desse jogo, pode-se compreender a visão do autor acerca das relações de gênero na contemporaneidade?
- 4- Compare a relação homem/mulher presente no conto “Venha ver o pôr-do-sol” com a relação homem/mulher proposta na canção de Arnaldo Antunes. Mostre como elas se diferenciam e o que isso pode significar para as relações de gênero.

Essa atividade tem como foco a oralidade e a escrita, assim, o professor precisa orientar as duplas a realizarem a discussão e fazerem suas anotações. As respostas aos questionamentos e as conclusões a que chegaram as duplas devem ser articuladas em forma de texto. Como os alunos já participaram de uma palestra que tratou da condição feminina através dos tempos e, em consequência, das relações de gênero, é fundamental que o professor auxilie-os a utilizarem os conhecimentos adquiridos e as demais leituras que possuem acerca do assunto para a discussão e a análise da canção, bem como para a articulação dos textos. Pois, como afirmam Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 36):

Ler, ouvir, compreender, falar e escrever estão, de fato, estreitamente relacionados. Ao discutir e contrapor argumentos com base nas experiências de leitura, o aluno vai ganhando controle sobre a ação de escrever; vai-se tornando capaz de mobilizar recursos linguísticos e vozes alheias, significativas para construir um dizer mais crítico e vigoroso.

De fato, espera-se com essa atividade que os alunos mobilizem todos os conhecimentos e os diferentes discursos com quais tiveram contato para fundamentar e construir os seus e que sejam capazes de expressá-los das mais diversas formas possíveis. Nessa perspectiva, para a socialização, recomenda-se uma roda de leitura e de discussão dos textos produzidos. Dessa forma, dentre outros benefícios, os alunos perceberão que, apesar de todos eles terem participado das mesmas atividades, terem tido contato com os mesmos textos, cada discurso apresenta-se diferente do outro e, por isso, é sempre enriquecedor ouvir, ler e compreender o outro.

**Dica ao professor:** Como os textos produzidos nesta atividade são considerações sobre a canção e têm caráter comparativo, podem ser organizados numa coletânea juntamente com aqueles produzidos na atividade 2 da contextualização temática acerca do poema “The Angel in the House”, sob o título “Nós temos opinião”. Na organização das seções desse material, convém dispor primeiro o texto trabalhado em sala, sobre o qual se discutiu, em seguida, os textos dos alunos com as suas impressões e opiniões. Na culminância das etapas, esse material deve ser disponibilizado para toda a comunidade escolar.

## **Atividade 2 - 3horas-aula**

Essa atividade traz como texto base o filme *Do que as mulheres gostam* (2000) e introduz, portanto, outra linguagem à SD e, em decorrência, outra forma de tratar e de perceber as relações de gênero na atualidade. Dessa forma, os alunos terão oportunidade de verificar como diferentes linguagens abordam e discutem o mesmo assunto, enriquecendo tanto o repertório textual, quanto o potencial de análise.

Na obra *Cinema & educação* Duarte (2009) procura aproximar, como sugere o título, cinema e educação e concebe aquele como uma prática social indispensável ao processo de socialização e inserção no universo cultural das sociedades contemporâneas. A sua posição é a de que as produções cinematográficas, entendidas como narrativas audiovisuais, são formas legítimas de conhecimento, embora ainda haja certa resistência em utilizá-las na escola com essa perspectiva. No livro, a autora apresenta, numa linguagem bastante acessível, os elementos utilizados pela linguagem cinematográfica para a produção de sentido (s) das narrativas que veiculam, o que diferencia os filmes de outras formas

narrativas. Esclarece, também, a necessidade, mediante a crescente produção de audio-visuais e sua importância nas sociedades modernas, de desenvolver nos alunos “a competência de ver”, tanto quanto a “competência de ler”, de construir um olhar estético sobre os filmes, a partir da diversidade, isto é, sobre a forma como culturas diferentes, países e línguas narram suas histórias. Nesse sentido, na defesa da inserção de filmes no contexto escolar, Duarte (2009, p. 72-73, grifo do autor) observa:

[...] os filmes “funcionam” como porta de acesso a conhecimentos e informações que não se esgotam neles. Mesmo aqueles considerados ruins (e esse julgamento é sempre subjetivo) podem despertar o interesse do e estimular a curiosidade em torno de temas e problemas, que, muitas vezes, sequer seriam levados em conta.

A autora faz essa afirmação porque, segundo ela, a significação das narrativas fílmicas é motivada não apenas por seus “componentes internos”, mas também perpassa pelos contextos culturais e sociais nos quais os filmes são produzidos e consumidos. Assim, essas produções terminam veiculando os valores sociais, os elementos culturais das sociedades e estabelecendo convenções de representação que precisam ser discutidas, como, por exemplo, as representações de gênero proposta aqui.

O filme em apreço pode ser encontrado no endereço eletrônico <http://www.filmesonlinehdgratis.com/assistir-do-que-as-mulheres-gostam-dublado-nline.html> e tem duração de 2h:07min. Para a exibição, o ideal é organizar uma sala que reproduza o mais fielmente possível uma sala de cinema, a fim de gerar um clima propício ao entretenimento. Ressalta-se que muitos alunos de escolas públicas dificilmente têm acesso a salas de cinema, sobretudo os de cidades pequenas. Em outras palavras, são privados de uma prática/evento de letramento que muito contribui para o desenvolvimento social.

Após a exibição do filme, o professor deve organizar um momento de discussão leve e descontraído para não suplantarmos o encantamento e o sentido de diversão da atividade. Orienta-se que o professor permita a livre manifestação das impressões e considerações dos alunos acerca do filme. Sugere-se, ainda, nesse momento inicial, transformar as ideias do filme em duas perguntas a serem feitas oralmente aos alunos:

**Meninas: 1** – O que os homens querem? Justifiquem.

**Meninos: 2** – O que as mulheres querem? Justifiquem.

Na etapa inicial desta SD, a motivação, foi realizado um questionamento semelhante, “Afinal, o que querem as mulheres de hoje?”, a retomada, neste ponto do processo, funciona como parâmetro para verificar se houve modificações na maneira de pensar dos alunos após a leitura e o contato com outros textos que tratam acerca da condição feminina.

O professor, como mediador no processo de letramento, deve permitir e garantir que os alunos expressem-se, da forma como julgarem mais conveniente, e que cada opinião seja ouvida, respeitada e vista, conforme os PCN (1998), como possibilidades de os alunos refletirem sobre suas posições. Nesse momento inicial de discussão, o professor deverá inverter as perguntas e solicitar que meninos e meninas falem um pouco acerca de seu universo, é também uma oportunidade de os meninos falarem sobre seus desejos, suas perspectivas e como se sentem diante do universo feminino.

O filme apresentado aos alunos é um produto cultural. Assim é preciso considerar algumas ressalvas, feitas por Duarte (2009, p. 75-76), para uma abordagem significativa, tomadas aqui como procedimentos:

Cabe assinalar, que para serem valorizados pelo que são, e não apenas pelo uso que se faz deles, textos fílmicos, assim como os literários, precisam ser apresentados com o máximo possível de referências. O espectador deve ter acesso a informações que lhe permitam identificar o contexto em que o filme foi produzido: país de origem, língua de origem, nome do diretor (acompanhado de dados biográficos), ano de lançamento premiações, repercussão (faz parte da lista dos mais vistos?), significado que tem para o cinema local e/ou mundial (se é considerado um clássico, se é inovador do ponto de vista técnico ou temático, se é fundador ou integra uma escola ou um movimento cinematográfico) e assim por diante.

**Dica ao professor:** *Do que as mulheres gostam* é uma comédia romântica norte - americana produzida no final do século XX e foi sucesso de bilheteria em todo o mundo, ou seja, um público grande e diversificado teve acesso a essa narrativa e as ideias disseminadas por ela. Não deixe de discutir com os alunos sobre essa característica e potencial que a linguagem cinematográfica possui. Também é relevante problematizar a forma de produção desse gênero, faça os alunos perceberem que também se trata de uma narrativa, mas que sua forma de produção e suporte pelo qual é veiculado o distingue de outras narrativas como o conto, que eles já conhecem bem. A forma de tratamento dispensada ao tema, nesse filme, também difere dos demais textos abordados nesta SD. Dessa forma, explore aspectos do gênero comédia romântica, como a forma descontraída de abordar o tema. Para finalizar, é viável pensar que através do filme a turma manterá contato com a cultura da sociedade norte-americana que se distingue da sua em muitos pontos, mas que, devido ao processo de globalização também se aproximam. Observar esses pontos de convergência e divergência pode ser favorável à compreensão das diferenças e valorização das identidades nacionais. Para abordar essas questões, recomenda-se a leitura do livro *Cinema & Educação* (2009) de Rosália Duarte, utilizado como suporte para esta atividade. Informações sobre o filme como diretor, bilheteria doméstica e mundial, premiações, recepção da crítica, dentre outras, podem ser encontradas no endereço eletrônico: [https://pt.wikipedia.org/wiki/What\\_Women\\_Want](https://pt.wikipedia.org/wiki/What_Women_Want).

Uma das formas de abordagem de filmes na escola, proposta na obra de Duarte (2009), é concebê-los como produção cultural e fazer as associações entre os elementos de significação da narrativa fílmica com as concepções ou representações que veiculam dos mais diversos aspectos da sociedade nas quais estão imersos. Dessa forma, o desenvolvimento da segunda parte desta atividade está alicerçada nesses pressupostos e prevê a construção coletiva/compartilhada de sentido(s) para o filme. Para tanto, deve-se considerar as diversas referências dos alunos sobre como os gêneros são representados na sociedade da qual eles participam e examinar como essa narrativa realiza essa representação. Conforme a autora,

seria produtivo verificar como filmes (de países diferentes, de épocas distintas, de gêneros diversos) tratam a mesma temática. Orientação que se aproxima da proposta de discussão temática deste trabalho.

Dado o exposto, ratifica-se a noção de que nenhum texto é neutro. Logo, é relevante considerar a carga ideológica do filme *Do que as mulheres gostam*. Assim, é pertinente averiguar com os alunos como, mesmo no final do século XX, através do riso (elemento de significação interno), o filme mostra a dificuldade de se superar a hierarquia e as diferenças construídas em torno dos sexos, inclusive, a ideia de que a mulher é intelectualmente inferior ao homem - o que interfere diretamente na sua posição no mercado de trabalho. Também se pode considerar a dificuldade dos homens em compreender o universo feminino, uma vez que sua visão é limitada pela cultura machista na qual ambos estão inseridos. Essa discussão pode ser feita oralmente a partir de algumas cenas e falas dos personagens do filme, como a cena na qual o personagem Nick ouve os pensamentos de sua secretária que enfatiza o fato de o chefe não lhe atribuir tarefas importantes por ela ser mulher e, assim, incapaz de realizá-las. Em outra cena, o amigo de Nick afirma que a secretária, por ser mulher, não é muito de pensar e duvida que ela possua formação universitária. O professor poderá montar slides com imagens do filme e algumas falas, como as destacadas acima e outras que julgar preconceituosas.

É pertinente também mostrar a desconstrução do personagem Nick, a partir do momento em que, ao ouvir os pensamentos femininos, começa a questionar e a compreender o que, de fato, as mulheres querem. Para isso, sugere-se que o professor destaque a cena em que Nick e Darcy discutem sobre o *slogan* de uma campanha que estão produzindo voltada ao público feminino. Quando Darcy o interroga sobre o que a mulher do anúncio estará pensando, Nick afirma que ela está pensando no quer da vida, nas suas conquistas e como fará isso. Nesse momento, há um close no rosto de Nick, outro elemento de significação que enfatiza para o espectador, tanto os sentimentos quanto a culminância do processo de transformação/desconstrução desse personagem.

Diante do exposto, reitera-se a importância da leitura do livro de Duarte (2009) para que o professor obtenha o conhecimento necessário sobre os elementos de significação da narrativa fílmica, que possa auxiliar a análise do filme *Do que as mulheres gostam* e para que se sinta seguro no direcionamento da atividade. O roteiro a seguir poderá ser útil para guiar as discussões/conclusões da turma. A elaboração do roteiro sustenta-se nas orientações de Duarte (2009) que o considera imprescindível para manter o foco da discussão nos aspectos que se deseja evidenciar.

- 1– No filme, qual o espaço social ocupado pela mulher, representada pela personagem Darcy Maguire (Helen Hunt)?
- 2 – No início do filme, como o homem, representado pelo personagem Nick Marshall (Mel Gibson) sente-se em relação a isso?
- 3– O que a rejeição de Nick em aceitar Darcy como chefe pode significar?
- 4 – O personagem Nick passa por um processo de transformação/mudança ao longo da narrativa. Pode-se dizer que a mudança do personagem é uma representação da mudança da forma de pensar sobre o universo feminino, sobre o gênero feminino da sociedade? Justifique.
- 5 – Relacione o final do filme ao que propõe a canção “Um a um”, discutida na atividade anterior.

Com as repostas aos questionamentos e sob a orientação do professor, os alunos podem elaborar coletivamente uma resenha crítica sobre o filme. Esse texto poderá ser divulgado de três formas distintas: 1) poderá ser acrescido na coletânea “Nós temos opinião”; 2) poderá ser exposto, juntamente com o cartaz do filme, no mural da escola a fim de incentivar a comunidade escolar a assisti-lo e 3) poderá ser postado no blog que os alunos construirão ao final da SD.

**Dica ao professor:** É pertinente relacionar o filme aos outros textos trabalhados na SD. A partir do questionamento 1– No filme, qual o espaço social ocupado pela mulher, representada pela personagem Darcy Maguire (Helen Hunt)?, faça os alunos recordarem as discussões sobre poema “The angel in the house” e as canções de samba a fim de compreenderem como, através de gêneros textuais diferentes, é possível perceber que ao longo do tempo as mulheres foram assumindo outros espaços sociais para além do confinamento doméstico. Além disso, é salutar discutir com os alunos que cada um dos textos está vinculado a culturas e épocas distintas e que por isso problematizam o tema por meio da linguagem que melhor se adequa ao tempo e ao espaço.

Para encerrar os debates dessa etapa, sugere-se a exibição da animação *O sonho impossível?* (1983), que mostra genericamente como as mulheres na busca por assumir outros espaços sociais, para além dos limites domésticos, acumulam inúmeras funções e o que isso implica para as relações de gênero. O vídeo tem duração de 8min16s e pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=dKSdDQqkmlM>. Sobre essa animação, basta que se faça um único questionamento e deixá-lo suscitar as tantas reflexões.

1 - A igualdade de gêneros é um sonho impossível?

**Dica ao professor:** Como complemento dessa atividade, propõe-se a realização de uma pequena entrevista com as mães dos alunos, para que eles compreendam melhor as dificuldades enfrentadas por elas no dia a dia, se a rotina delas é semelhante a da personagem da animação e como elas se sentem diante dessas questões. Três perguntas podem auxiliar os alunos 1 – Mãe, para você, o que é ser mulher?; 2- Mãe, para você, o que é ser mãe? Mãe, como você se sente sendo mulher e mãe? As entrevistas devem ser feitas pelos próprios alunos, gravadas no celular e/ou escritas. Não é preciso fixar o gênero entrevista, deixe-os livres para colher os depoimentos, para gravar a rotina matinal de suas mães ou outro momento do cotidiano ou simplesmente conversarem com elas. O intuito principal é que os alunos possam, deliberadamente, observar suas mães.

#### **IV Contextualização histórica/culminância das demais etapas - 2horas-aula em sala – 7horas-aula para a culminância das etapas**

A contextualização histórica também faz parte do escopo tradicional, trata-se de verificar a obra dentro de seu contexto/período de sua produção/publicação ou a época que ela reflete. Na SD proposta por Cosson (2007, p. 87), essa etapa tem objetivo de “relacionar o texto com a sociedade que o gerou ou com a qual se propõe abordar internamente.” Essa contextualização pode ainda, consoante o autor, desdobrar-se em outras mediante os interesses dos alunos como a contextualização biográfica ou a editorial.

Para essa contextualização será utilizada a metodologia da pesquisa extraclasses e interdisciplinar, acerca do contexto de produção do conto “Venha ver o pôr-do-sol” e terá como objetivo principal perceber como o conto reflete ou representa a época de sua produção, como ele se relaciona a outros produtos culturais, como a produção de Lygia Fagundes Telles dialoga com outros discursos da época, além de compreender a relevância do período para a discussão da condição feminina, através dos movimentos feministas, e da luta pela igualdade de gêneros. Nesse sentido, Dalvi (2013) aponta a pesquisa como um dos princípios fundamentais para o trabalho com a literatura na escola. Para a autora é preciso:

[...] Instituir a pesquisa e o conhecimento como inerentes à atividade de leitura literária (para ler um texto é necessário saber sobre ele, seu autor, seu suporte, seus contextos, seus mecanismos, seus diálogos intertextuais, suas alusões à história) (DALVI, 2013, p. 82).

Como se pode verificar, muito do que Dalvi (2013) manifesta como possibilidades de conhecimento sobre o texto literário já foi realizado em outras etapas desta SD. Portanto, na culminância desta contextualização, também serão apresentados os textos produzidos pelos alunos nas outras etapas como as minibiografias, produzidos na introdução; os desfechos do conto, produzidos na primeira interpretação; os textos de opinião e os relatórios, produzidos pelos grupos na contextualização temática, bem como os resultados das pesquisas feitas especificamente nesta etapa.

Não obstante, conforme consta no caderno 3 do PNAIC (2015), um dos desafios da escola ainda tem sido o de superar a fragmentação do conhecimento feita através da divisão compartimentada dos componentes curriculares. Nesse sentido, há diversas tentativas, inclusive dos documentos oficiais, como a LDB N°. 9.394/96, de orientar o ensino para uma perspectiva de integração do currículo. Essas orientações resvalam nos Parâmetros

Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), nas Orientações Curriculares Nacionais (OCNEM, 2006), nas diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e, mais recentemente, no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2013/2014/2015), e no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2013/2014), que propõem para a Educação Básica um ensino pautado na interdisciplinaridade, como forma global de construção e organização do conhecimento, conforme citação a seguir:

A interdisciplinaridade, como prerrogativa para a produção e organização do conhecimento escolar, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade, isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Ela tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo, em seu potencial, para o ser humano. (BRASIL, 2013, p. 25 – 26)

Diante disso, o trabalho pensado para essa etapa baseia-se na prática pedagógica interdisciplinar e visa fomentar a interação e intercomunicação entre as disciplinas envolvidas, como forma de criar um contexto mais amplo e significativo de aprendizagem ao modificar, sobretudo, a metodologia da pesquisa. Para tanto, o ideal é que o professor de Língua Portuguesa solicite a colaboração dos professores de Artes, de Música e de História para auxiliarem os alunos no direcionamento das pesquisas, na compreensão de como os conhecimentos estão interligados e nos meios mais viáveis de apresentação, como resultados de uma construção integrada.

**Dica ao professor:** Além dos documentos oficiais citados acima, para o aprofundamento da proposta de integração do currículo e a prática interdisciplinar, recomenda-se a leitura do Caderno IV da etapa I do Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio (2013) disponível em: [http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/cadernos/web\\_caderno\\_4.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/cadernos/web_caderno_4.pdf) e o do Caderno 3 do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2015), disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos\\_2015/cadernos\\_novembro/pnaic\\_cad\\_3\\_19112015.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/cadernos_novembro/pnaic_cad_3_19112015.pdf).

Na pesquisa serão analisadas as décadas de 60 e 70, tendo em vista que o conto “Venha ver o pôr-do-sol” foi publicado nesse período, mais especificamente em 1970 no livro *Antes do baile verde*. Dessa forma, cabe ao professor de Língua Portuguesa, em conjunto com os das demais disciplinas envolvidas, organizar grupos pequenos, de 4 alunos, no máximo, distribuir e orientar as tarefas a serem realizadas por eles.

Sugestão de distribuição de tarefas aos grupos		
Tarefas dos grupos	Forma de apresentação	Orientações
Grupo 1 - Irá pesquisar sobre os principais fatos históricos ocorridos no Brasil na década de 60, como o golpe militar e período de ditadura.	Montagem de um painel com imagens, notícias, reportagens, charges, dentre outros textos que podem ser escolhidos pelos alunos.	O professor de História poderá auxiliar o grupo com as fontes de pesquisa e com a seleção das informações a serem apresentadas
Grupo 2 - Irá pesquisar sobre a revolução feminista ocorrida na década de 60, o movimento hippie e também sobre os movimentos de outras minorias como negros e homossexuais em mídias diversas.	O ideal é que a forma de apresentação seja a exibição de um vídeo que pode ser documentário, reportagem ou filme que trate de um dos aspectos pesquisados, preferencialmente, sobre as questões feministas.	.O professor de História poderá auxiliar o grupo com as fontes de pesquisas indicando filmes, documentários ou reportagens que tratem sobre esses assuntos. Também poderá assisti-los com os alunos, discutir e selecionar o texto que será apresentado.
Grupo 3-Irá realizar uma pesquisa sobre as principais bandas e músicas tocadas nas décadas de 60 e 70.	As canções pesquisadas devem ser organizadas numa mídia para no dia da culminância servirem como música ambiente e trilha sonora da matinê a ser realizada no final da tarde, após as apresentações dos trabalhos.	Caso a escola disponha, o professor de música/arte poderá ajudar o grupo nessa pesquisa, apontando as bandas que mais influenciaram o comportamento das pessoas na época. Também poderá ajudá-los a selecionar as músicas mais significativas para serem tocadas na matinê.
Grupo 4 – Ficar responsável por organizar os textos estudados nas etapas anteriores, os textos produzidos pela turma, bem como selecionar imagens de Lygia Fagundes, livros da autora nos quais consta o conto “Venha ver o pôr-do-sol”, dentre outros.	Os alunos devem organizar os textos numa mesa de forma a ficarem exposto ao público no dia da culminância. Também devem mostrar aos visitantes que se trata de produções dos alunos acerca do conto em estudo. Assim poderão ler as minibiografias da autora, contar o enredo do conto, ler os desfechos criados por eles, falar sobre o tema, etc.	O professor de Língua Portuguesa deve ajudar o grupo a organizar os textos para a exposição e orientar os alunos a como fazer apresentação oral para os visitantes.
Grupo5 - Irá pesquisar o estilo de vida das pessoas nas décadas de 60 e 70 moda/vestuário, o que faziam para se divertir, etc.	Exposição de objetos que remetem às décadas de 60 e 70. Com base nessa pesquisa, os alunos montarão seus <i>looks</i> para o baile de encerramento.	O professor de Artes pode ajudar o grupo na pesquisa, mostrando como a moda está ligada ao estilo de vida das pessoas, a exemplo dos <i>hippies</i> . Também poderá montar uma oficina de confecção de bijuterias coloridas, ao estilo hippie, que podem ser usadas pelos alunos no baile de encerramento.
Grupo 6 – Ficar responsável por pesquisar os principais escritores desse período, com ênfase maior à autoria feminina.	Pode ser feita uma exposição das obras mais representativas de cada escritor pesquisado. Os alunos podem construir uma linha do tempo com as obras e apontar as temáticas que cada uma aborda.	O professor de Língua Portuguesa pode orientar o grupo a fazer um levantamento das obras mais representativas do período. Depois, realizar com o grupo uma visita à biblioteca e ajudá-los a selecionar as que serão expostas.
Grupo 7 - Fará uma pesquisa sobre como as mulheres são representadas em diversos gêneros textuais literários e não literários e em outras linguagens como charges, cartuns, poemas, romances, peças de teatro, canções, filmes, reportagens,	A apresentação pode ser em forma de seminário visual sob o título “A mulher sob diversas óticas.”	O professor de Língua Portuguesa pode auxiliar o grupo a selecionar os textos que mais se aproximem da temática do conto e dos textos apresentados nas outras etapas. Além disso, deverá ajudá-los a montar o seminário de forma dinâmica e interativa com o público.

diferentes daqueles já utilizado nessa SD.		
Grupo 8 - Esse grupo será formado pelos alunos que, na etapa de leitura do conto, realizaram-na de forma dramatizada.	Os alunos irão realizar a dramatização do conto. Como na etapa da primeira interpretação os alunos escreveram outros desfechos, sugere-se que sejam apresentadas três versões finais para público: a original e duas escritas pelos alunos. Assim, a plateia poderá interagir identificando a versão original.	O ideal é que o professor de Artes e o de Língua Portuguesa trabalhem em conjunto para ajudar os alunos a estudarem o texto e decorar as falas. É preciso também pesquisar uma sonoplastia adequada para criar o clima de tensão, suspense e mistério do conto, além da organização do cenário (com elementos góticos) e da caracterização das personagens.

**Dica ao professor:** Como as pesquisas são extraclasse, não há como prevê a duração. Mas é importante que se destinem 2 horas-aula, uma para as primeiras orientações e outra para verificar como a turma está desenvolvendo as pesquisas, se os alunos apresentam dificuldades, o que já conseguiram produzir, se a escola e os demais professores estão contribuindo, dentre outros aspectos. Nessa aula também é importante discutir com os alunos sobre quais aspectos do contexto histórico podem ter influenciado a produção do conto em estudo.

A culminância dessa etapa também engloba os resultados das atividades realizadas nas anteriores, por isso sugere-se que seja organizada uma feira cultural, na qual os trabalhos produzidos pelos alunos possam ser apresentados como resultado de suas interpretações e compreensões acerca dos vários aspectos que envolvem o conto “Venha ver o pôr-do-sol”. Cosson (2007) sublinha que a feira cultural, como forma de registro e divulgação das interpretações, é importante, principalmente, para o fortalecimento da comunidade de leitores da escola, fundamental ao letramento literário. Assim o autor a define:

[...] trata-se de programa cultural da escola que envolve todas as disciplinas e, nesse caso, os alunos apresentam resultados de estudos nas mais diversas áreas. Tendo um caráter geral ou particular, a feira cultural converge para trocas de leituras e, nessas trocas, fortalece-se a comunidade de leitores da escola (COSSON, 2007, p. 67).

Precisamente, a feira é um momento de enriquecimento cultural, através das várias trocas, e é uma forma excepcional de trazer a comunidade à escola, possibilitando-lhe conhecer, apreciar e aprender com os trabalhos produzidos pelos alunos. É, pois, do ponto de vista de vista do letramento, a transformação do conhecimento construído em ações sociais.

É necessário articular com a gestão escolar o dia mais adequado e a organização do espaço no qual serão realizadas as atividades seja o pátio da escola, a quadra esportiva ou outro que a escola dispuser. A comunidade escolar deve ser previamente convidada. Em relação à organização do tempo, as atividades didáticas, voltadas à comunidade escolar, devem ser realizadas no horário da manhã e, à tarde, deve ser destinada ao Baile anos 60 e 70 para os alunos, professores e demais funcionários da escola. Para a realização da feira

cultural, sugere-se o roteiro apresentado abaixo que pode ser modificado, mediante a realidade de cada escola.

<b>Sugestão de Roteiro para a Feira Cultural</b>		
<b>Atividade (s)</b>	<b>Horário de início</b>	<b>Duração</b>
1. Abertura oficial (fala oficial da gestão escolar e do professor aplicador).	08h00min	10 min.
2. Apresentação teatral do conto Venha ver o pôr-do-sol.	08h10min	30 min.
3. Realização de palestra sobre a condição feminina. (Aquele já realizada para os alunos).	08h40min	40 min
4. Intervalo	09h20min	15 min
5. Exibição do documentário ou reportagem sobre as questões feministas da década de 60.	09h35min	35 min
6. Momento do público visitar as exposições.	10h10min	50 min
7. Apresentação do seminário visual e do grupo de samba ou pessoa que participou da etapa de contextualização temática, cantando as duas canções trabalhadas Ai, que saudades da Amélia e Emília.	11h.	40 min
8. Encerramento e avaliação do professor.	11h40min	20min
9. Intervalo para o almoço	12 h	2h
10. Matinê - Baile anos 60 e 70.	14h	3h

No encerramento, o professor poderá convidar um visitante para fazer algumas considerações acerca do evento.

Com a feira, os alunos terão oportunidade de demonstrar todo o conhecimento construído ao longo do projeto da SD, acerca do conto e dos temas inerentes a ele, de forma autônoma e consciente. Por meio das exposições realizadas por eles, os visitantes entrarão em contato com diversas formas de leitura/apresentação do texto literário. Seja conhecendo a biografia de seu autor, a época em que foi produzido, analisando os temas que dele emergem, observando as múltiplas relações que se estabelecem entre ele outros textos e outras linguagens. Deve-se chegar à conclusão de que as possibilidades de leitura de um texto literário são múltiplas e não se esgotam.

Com efeito, é um momento, ainda, de discussão e reflexão, visto que tanto a palestra, quanto o documentário e o seminário devem suscitar nos visitantes questionamentos acerca da condição feminina ao longo do tempo, dos estereótipos e estigmas atribuídos à

mulher e como certas ideologias contribuem para estabelecer uma cultura de violência contra ela.

**Dica ao professor:** Como registro final, os alunos podem pensar na criação de um *blog* no qual poderão postar os textos utilizados na SD, com os comentários e opiniões manifestados nas atividades; os textos produzidos por eles; indicar filmes, documentários e a leitura de outros textos que se relacionem ao que foi discutido aqui; abrir espaço para discussões e debates, dentre outras sugestões. Tendo em vista que o *blog* é um espaço de interação e comunicação e atinge um grande número de pessoas, ele pode ajudar na construção, consolidação e ampliação da comunidade de leitores que se pretende formar. Mas, para que o *blog* seja, de fato, uma ideia viável é necessário que sua construção seja feita em conjunto com o professor de Informática e sua alimentação acompanhada pelo professor de Língua Portuguesa. Caso a escola não disponha de um profissional da área de informática, o professor de LP pode verificar entre os alunos se há algum que tenha conhecimentos na área para construir o *blog*. Para que o professor obtenha mais informações sobre como trabalhar com esse recurso didático e sua relevância, enquanto ferramenta pedagógica, recomenda-se a leitura do artigo *Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica* (2005), de Maria João Gomes que trata especificamente do uso do *blog* em contexto escolar como recurso e como estratégia pedagógica. O texto pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4499/1/Blogs-final.pdf>

### EXPANSÃO - 2horas-aula

Ao elaborar a metodologia da SD, Cosson (2007) concebe o letramento literário como um processo, dessa forma, o fim de uma sequência corresponde, necessariamente, ao início de outra. Essa continuidade dá-se através do que o autor nomeia como expansão, isto é, dos múltiplos diálogos estabelecidos entre o texto base da SD e outros que o precederam, que lhes são contemporâneos ou que o sucederam. Nessa perspectiva, é preciso que o professor tenha bem definido que a intertextualidade, antes de tudo, é interna aos textos e, por isso, é necessário observar as vozes que ali estão para compreender como e com quais textos dialogam.

Para a proposta da SD, é conveniente que as relações intertextuais sejam trabalhadas conforme a percepção e o interesse dos alunos, manifestados durante o desenvolvimento das etapas. Entretanto, como não é possível prever quais serão as relações intertextuais percebidas por eles, já que não se sabe quais são seus horizontes de expectativas, propõe-se, nesta etapa, uma das tantas possibilidades de expansão do conto “Venha ver o pôr-do-sol”.

**Dica ao professor:** O conto “Venha ver o pôr-do-sol” dialoga com diversos outros textos. Ao longo da narrativa, Telles dissemina várias referências à literatura que orientam o leitor a estabelecer os sentidos pretendidos por ela. Como já apontado nesse trabalho, há diálogos com aspectos típicos da literatura gótica. Em outra medida, o conto também alude à estética romântica, mas para romper com seus pressupostos. Não obstante, no artigo *A petrificação do amor em “Venha ver o pôr do sol”* (2013), as autoras, Isabel de Souza Santos e Suzana Yolanda L. Machado Cánovas, fazem uma aproximação pertinente entre o conto Lygiano e o mito da Medusa, argumenta-se que essa leitura pode ser útil ao professor que terá mais opções para o trabalho intertextual. O artigo pode ser encontrado na versão PDF no endereço eletrônico: [www.seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/download/1493/1316](http://www.seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/download/1493/1316)

A este respeito, é importante considerar que, no conto, Ricardo compara os olhos de Raquel aos da hipotética prima Maria Emília, olhos oblíquos que remetem à dissimulação. Essa característica é atribuída aos olhos da personagem Capitu, pelo agregado José Dias, no romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. No romance, tal atributo remete à suposta dissimulação e traição de Capitu. No conto, ao fazer essa referência, Ricardo enfatiza que essa característica é intrínseca às mulheres. Assim, ele, conforme sugerem Santos e Cánovas (2013), desvia o olhar do leitor para Raquel e tenta manipulá-lo a condená-la por tê-lo preterido. No final da narrativa de Telles, há uma subversão, pois se constata, através das diversas referências ao olhar de Ricardo feitas pelo narrador e de suas ações, que ele, na realidade, é quem dissimula o tempo todo, como se pode depreender a partir da sua reação quando Raquel comenta o quanto o novo namorado é rico:

Ele apanhou um pedregulho e fechou-o na mão. A pequenina rede de rugas voltou a se estender em redor dos seus olhos. A fisionomia, tão aberta e lisa, repentinamente escureceu, envelhecida. Mas logo o sorriso reapareceu e as rugazinhas sumiram (TELLES, 2004, p. 29).

A dissimulação de Ricardo se confirma quando, no final do conto, o leitor, guiado agora pelo olhar de Raquel, examina a fechadura nova em contraste com a decrepitude do lugar e percebe que tudo fora premeditado. Nesse momento, o leitor pode fazer um retrospecto de todas as cenas em que Ricardo dissimula e constata a sua frieza e controle emocional sem os quais não poderia concretizar a sua vingança.

Feitas essas considerações, verifica-se a intertextualidade com o romance *Dom Casmurro*, por meio da aproximação das personagens Capitu e Raquel. Vale ressaltar que os alunos do 9º ano podem não ter maturidade para empreenderem uma leitura tão densa quanto a da referida obra machadiana e que, conforme discutido no subtópico O livro didático de Língua Portuguesa, a leitura de fragmentos não é produtiva. Assim, sugere-se que para esse trabalho de caráter comparativo, seja utilizado o conto “Dez libras esterlinas” (2008), de Nilto Maciel (*Vide* anexo VII). Trata-se de uma releitura do capítulo 106 do romance que tem como foco a personagem Capitu. O intuito da atividade que se segue é instigar os alunos a perceberem os aspectos que aproximam o conto em estudo ao “Dez libras esterlinas”, a fim de ampliar seus horizontes de expectativas e, ainda, compreenderem que a intertextualidade é própria da literatura. Antes de propor a atividade de expansão, reitera-se que Cosson (2007, p. 95) apresenta duas maneiras de realizá-la, a saber:

O trabalho de expansão é essencialmente comparativo. Trata-se de colocar as duas obras em contraste e confronto a partir de seus pontos de ligação. Isso pode ser feito

com a comparação imediata entre duas obras ou ser desenvolvida de maneira semelhante à sequência básica. Na primeira opção, a segunda obra é rapidamente introduzida e sua leitura é condicionada à relação a ser estabelecida com a obra primeira. O professor já encaminha a atividade a ser feita antes da leitura da obra ou logo depois. Na segunda opção, a sequência básica pode ser reduzida, eliminando-se a etapa da motivação, uma vez que a leitura da obra primeira já funciona como tal. Após a interpretação realiza-se a comparação entre as obras.

Tendo em vista a extensão desta SD, a expansão será realizada nos moldes da primeira opção sugerida por Cosson (2007).

### **Atividade – 2horas-aula**

Para essa atividade, o professor deve fazer cópias do conto “Dez libras esterlinas” e da capa do livro do qual foi retirado, organizando-as para distribuir com os alunos. A capa é muito sugestiva e traz uma série de informações importantes que podem suscitar discussões significativas e funcionar como a introdução da obra. Na capa, consta a foto de Machado de Assis, de modo que o professor poderá conversar com os alunos sobre a importância desse autor para a literatura brasileira, extraindo deles seus conhecimentos prévios. Também poderá explorar o porquê do título *Capitu mandou flores: contos para Machado de Assis nos cem anos de sua morte* e mostrar a importância dessa personagem imortalizada através de tantas releituras em poemas, canções, filmes, minisséries, etc. Por fim, é preciso deixar claro que o conto que irão ler trata-se da releitura de um capítulo do romance *Dom Casmurro*.

Outro aspecto a ser ponderado, é que no conto “Dez libras esterlinas”, o narrador é a personagem Capitu, assim, seria pertinente que fosse lido pelas vozes femininas da sala. Também é uma forma de perceber a relevância do foco narrativo, já estudado na contextualização poética. Nessa perspectiva, após a leitura, o professor deve explorar essa questão, para tanto, poderá contextualizar o momento de produção do romance *Dom Casmurro*, século XIX, fazer um pequeno resumo e explicar aos alunos que nele o narrador é Bentinho e que este conta os fatos e acontecimentos a partir do seu ponto de vista, inclusive a personagem Capitu é sempre mostrada através do seu olhar, isto é, o olhar do outro (que é masculino) sobre ela. Nesse momento, o professor deve fazer os alunos perceberem que no conto de releitura o autor concede a voz narrativa à Capitu. Esta, por sua vez, pode mostrar suas angústias e subjetividades. O professor pode lembrar os focos narrativos e questionar a turma sobre a importância da mudança de foco para o desenvolvimento da narrativa de “Dez libras esterlinas”.

Ademais, o professor poderá incitar a discussão acerca da personagem Capitu como ela se mostra no conto, suas angústias, seus questionamentos sobre própria vida e como ela percebe a visão do outro sobre si.

Após essa discussão inicial o professor poderá realizar o trabalho propriamente dito de comparação entre os contos “Venha ver o pôr-do-sol” (2004) e “Dez libras esterlinas” (2008). Para isso, deverá dividir a sala em grupos de 4 alunos; também é necessário que os grupos tenham em mãos ambos os contos. Em seguida, o professor deve propor que cada grupo destaque um ponto de aproximação entre as duas obras e o exponham oralmente. É preciso dedicar muita atenção nesse momento, pois se trata da percepção dos alunos que deve ser acolhida e analisada coletivamente, como forma de promover a compreensão compartilhada. Não obstante, é possível também que os alunos destaquem pontos divergentes entre as duas obras, visto que um texto pode dialogar com outro de variadas formas, seja para confirmá-lo, seja refutá-lo, transformá-lo, ou aprofundar um determinado aspecto, etc. O que possibilita sempre uma nova produção de sentido.

**Dica ao professor:** Não deixe de chamar a atenção dos alunos para o fato de as duas narrativas serem contos e que, apesar disso, apresentam estruturas bem diferentes. Enquanto o conto “Venha ver o pôr-do-sol” é marcado pela forte descrição do espaço e pelo uso do discurso direto, em “Dez libras esterlinas” predomina o monólogo de Capitu, mesmo quando se trata do discurso direto não há marcação formal o que pode exigir do leitor maior grau de atenção para fazer as inferências necessárias à compreensão. Discuta com eles as referências à vaidade que podem ser observadas nos dois contos, bem como as remissões aos olhos/ ao olhar presentes nos dois contos e o que isso pode significar. Chame a atenção dos alunos para os vários sonhos que Capitu descreve, pois é neles que as ações do conto, de fato, acontecem. Seguindo as orientações dos PCN (1998), estimule-os a pensarem sobre as implicações do contexto de produção no processo de significação, pois mesmo sendo uma releitura, o autor mantém o contexto original e mesmo concedendo voz narradora a Capitu seu destino não é alterado.

Para ampliar a análise, recomenda-se que seja utilizado o quadro comparativo abaixo.

<b>Quadro comparativo dos contos “Venha ver o pôr-do-sol” e “Dez libras esterlinas”</b>		
<b>Aspectos analisados</b>	<b>“Venha ver o pôr-do-sol”</b>	<b>“Dez libras esterlinas”</b>
<b>Relações estabelecidas entre as personagens</b>	Ricardo é ex- namorado de Raquel que no momento da narrativa mantém um relacionamento com um homem rico. Os três personagens formam uma espécie de triângulo amoroso.	Capitu e Bentinho são casados. Escobar participa da vida do casal. Há, através da descrição de um sonho de Capitu, a sugestão de um triângulo amoroso.
<b>Como os personagens Ricardo e Bentinho se sentem em relação aos seus opositores.</b>	Sente-se inferior, pelo fato de o novo companheiro de Raquel ser rico.	Sente inveja, ciúmes e também inferioridade em relação a Escobar, pois as qualidades deste são ressaltadas pelo próprio Bentinho.
<b>O olhar do outro masculino (Ricardo e Bentinho) sobre as personagens femininas Raquel e</b>	Ricardo a vê como interesseira, dissimulada e traidora.	Em um dos sonhos de Capitu Bentinho a chama de pérfida, sinônimo de traidora.

<b>Capitu</b>		
<b>Relação entre as personagens principais femininas/masculinas e destino das personagens femininas</b>	Raquel é aprisionada em uma catacumba, privada de sua liberdade, de viver a vida que escolhera. É condenada por Ricardo por tê-lo preterido.	Capitu também é acusada e condenada por Bentinho, no conto há referência ao seu exílio na Suíça, fato que a priva do convívio familiar como forma de castigo pela sua suposta traição.

Sugere-se que o quadro seja apresentado aos alunos apenas com as informações destacadas em negrito. Os grupos devem analisar os contos e selecionar as informações solicitadas. A dinâmica da socialização pode acontecer da seguinte forma: um grupo apresenta suas considerações sobre o primeiro aspecto, o professor fará a mediação questionando os demais se suas considerações são semelhantes ou divergem da que foi apresentada. É preciso que o professor fique atento para, junto com os alunos, verificar o que há em comum entre as conclusões a que chegaram os grupos e condensá-las para o preenchimento do quadro.

É válido ressaltar que no quadro acima consta uma possível “chave de resposta”, mas o professor não deve limitar-se a ela, esperando uma resposta padrão dos alunos, pois conforme Dalvi (2013, p.90) na avaliação do trabalho com a literatura:

As questões ou atividades devem ser contextualizadas num horizonte de expectativa e devem possuir uma “chave de resposta” (ou coisa que o valha) clara, mas suficientemente ampla para contemplar distintas perspectivas ou pontos de vista em relação ao fato literário.

Portanto, é fundamental ouvir as respostas dos grupos e questioná-los como chegaram à determinada resposta, quais inferências foram feitas, em quais partes do texto eles identificaram as informações, quais referências foram consideradas, dentre outros. O mais importante é fazer os alunos compreenderem as circunstâncias que levaram as personagens femininas nos dois contos a terem o mesmo destino – pontos de aproximação – isto é, por que ambas foram condenadas e como os autores articulam as narrativas de formas diferentes para mostrar o olhar masculino sobre a mulher e, conseqüentemente, da sociedade em diferentes épocas.

Como registro final, o professor pode solicitar que os grupos pesquisem outros gêneros textuais literários, não literários, de diferentes linguagens que, de alguma forma, tratam acerca da personagem Capitu e montem uma pequena apresentação. Devem considerar, principalmente, como cada um dos textos mostra essa personagem feminina, se há espaço para que ela se mostre como no conto “Dez libras esterlinas”, se ela é apresentada sob outras óticas e como isso pode ser interpretado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao descortinar os fatores que têm impedido a efetivação da promoção do letramento literário no contexto escolar nacional, este trabalho buscou por teorias e sugestões que deem suporte à figura do professor, tão confrontada no processo de ensino de literatura. Assim, foram apresentadas aqui perspectivas e práticas de leitura literária a serem desenvolvidas pelo professor que visam corroborar na formação, ou melhor, no processo de construção do leitor de literatura, fomentando o letramento literário.

Há de se considerar os caminhos percorridos por esta pesquisa na busca de problematizar o ensino de Língua Portuguesa. Nesse percurso, evidenciou-se que é dever da escola, enquanto principal agência de letramento, promover estratégias pedagógicas que abordem os mais diversos gêneros textuais que circulam na sociedade a fim de desenvolver as competências de leitura, produção textual oral e escrita com vistas à promoção dos mais diversos tipos de letramento. Dessa forma, cabe a ela levar a efeito a efetivação do letramento literário. O levantamento do estado da arte mostrou que autores, como Cosson (2007), concebem o letramento literário como um processo que pressupõe planejamento e estratégias específicas de tratamento do texto literário, mas para que isso ocorra o professor precisa entender-se como um agente de letramento.

A pesquisa também mostrou que no ensino fundamental II, além de não haver uma disciplina específica de literatura, esta é diluída no LDP e os textos literários, muitas vezes, recebem o mesmo tratamento que os demais gêneros textuais. Não obstante, considera-se, ainda, que esse material, constantemente, apresenta textos literários inadequados à idade dos alunos e fragmentados, o que culmina em leituras descontextualizadas. Isso mostra o quanto o processo de escolarização do texto literário precisa ser objeto de constante reflexão.

Nesse sentido, através das discussões sobre os conceitos de letramento construídos ao longo do tempo e suas implicações para a formação do leitor, constatou-se que, para proporcionar o letramento literário, a escola precisa redimensionar o trabalho com a leitura literária, buscando estratégias que façam da leitura literária uma constante na vida do aluno para além dos limites da escola e que o torne capaz, como afirma Rouxel (2013, p.20), “de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção.” Portanto, o letramento literário também pressupõe o conhecimento das especificidades do texto literário na sua dimensão estética, cultural, social, histórica, política e ideológica. Diante disso, autores como Colomer (2007) e Cosson (2007) defendem a formação de uma comunidade de leitores

como espaço de interação e de compartilhamento de leituras e interpretação como possibilidade de ampliar a compreensão do texto nas suas múltiplas dimensões.

Assim, a proposta metodológica da Sequência Didática, voltada à literatura, de Cosson (2007), revelou-se como uma possibilidade de efetivar o letramento literário. Em primeiro lugar, porque supera a distância entre teoria e prática, depois oferece ao professor o planejamento e organização de atividades viáveis no âmbito escolar que partem sempre do texto literário e envolvem leitura, análise literária e produção textual oral e escrita. Essa metodologia alinha-se aos pressupostos do PROFLETRAS (Programa de Mestrado profissional em Letras) que oferece, em rede nacional, formação a professores em atividade no Ensino Fundamental como tentativa de preencher lacunas advindas de cursos de Letras com matrizes curriculares que não contemplam devidamente a questão do ensino língua portuguesa e, principalmente, o de literatura. Fundamentalmente, o curso, PROFLETRAS, mune o professor com a teoria para que esta se converta em novas práticas, impelindo-o a repensar suas metodologias de ensino.

Com base nesse diálogo e como resultado da pesquisa, o presente trabalho propôs a construção de uma Sequência Didática expandida que se espera que possa ser útil como instrumento de ação aos professores de Língua Portuguesa, além de ser um incentivo à pesquisa. A SD, sugerida aqui, concebe a literatura como um organismo vivo, dinâmico e diversificado, bem como as múltiplas relações estabelecidas com outros produtos e práticas culturais, produzidos em tempos e espaços distintos. A diversidade de gêneros e linguagens utilizados para compor as atividades converge para ampliar os modos de ler dos alunos, além de ampliar a percepção sobre a literatura e a cultura. Não obstante, nas etapas, a partir do que os textos suscitam, são propostas atividades de registro que integram leitura, produção de texto oral e escrita. Essa perspectiva compreende a formação dos alunos como sujeitos autônomos e críticos porque os põe como construtores do próprio conhecimento, superando uma dinâmica tradicional de ensino baseado na transmissão vertical de conhecimento por parte do professor.

A SD indicada aqui é apenas uma das tantas possibilidades de trabalho com a literatura. Ela mostra-se relevante porque permite perceber a importância da democratização da literatura através da escola, mas é imprescindível que esse processo seja feito de maneira consciente, assegurando aos alunos o direito à literatura de boa qualidade, diversificada e de forma adequada.

Este é, sem dúvida, um verdadeiro desafio para a escola e, mais especificamente, para o professor, inserir o aluno nessa prática social de uso da escrita tão desprestigiada

atualmente, em função da ênfase nos estudos de textos ditos utilitário, que é a literatura. Por isso é necessário que o professor tenha definido um projeto de leitura literária que, primeiramente, oportunize aos alunos terem contato e conhecerem os textos literários nas suas múltiplas dimensões, obviamente sem esse contato jamais se tornarão leitores. Não é preciso lembrar – na verdade é preciso – que muitos alunos só têm contato com o texto literário na escola, o que ratifica a crítica feita por Zilberman (2007), e outros, de que a literatura ainda é restrita a um grupo determinado na sociedade, reafirmando a necessidade de dessacralizá-la, isto é, torna-la acessível a todos.

Em segundo lugar, é necessário considerar suas particularidades, trabalhando a literatura através de estratégias que desenvolvam habilidades tanto cognitivas quanto estéticas. Deve-se buscar os mecanismos que concorrem para se compreender como os sentidos do texto são construídos, com o intuito de que os alunos tornem-se leitores capazes de investir adequadamente nos textos literários; alunos-leitores que a partir de suas necessidades pessoais e sociais realizem suas próprias escolhas literárias; alunos-leitores para quem a literatura tem um significado de problematizar o mundo e ressignificar sua própria existência. Em outras palavras, sintetizando naquilo que o letramento tem mais intrínseco, um aluno-leitor para quem a experiência com a literatura não se restrinja aos limites da escola, mas que seja, de fato, uma prática social de identificação e reconhecimento/conhecimento da alteridade.

A literatura precisa significar para os leitores/alunos, o como fazer para que ela signifique no contexto escolar depende em grande parte da mediação do professor. Reitera-se, portanto, a necessidade desse profissional dispor do conhecimento da ciência da literatura, de ter uma base teórico-crítica-metodológica sólida a fim de que possa avaliar os materiais didáticos disponíveis para o trabalho com a Língua Portuguesa de forma crítica, observando as concepções de língua, linguagem, texto, leitura e literatura circunscritas principalmente no LDP, visto ser este o principal instrumento de apoio utilizado pelos professores. Além disso, essa base é imprescindível para que o professor possa propor abordagens do texto literário sem descaracterizá-lo. Para tanto, precisa entender-se como um pesquisador em contínua formação.

Não obstante, é, ainda, pertinente considerar, consoante Dalvi (2013, p. 93), “que nenhuma proposta, por mais bem intencionada que seja, está livre ou isenta de inadequações, conflitos externos e internos [...]”. Assim, é preciso avaliar algumas dificuldades que possam surgir mediante a execução da SD proposta neste trabalho. É fato que os professores estão a cada dia mais sobrecarregados e inserir uma proposta que articula diversas atividades e

dispensa um longo tempo para o seu pleno desenvolvimento requer, por parte deles, um planejamento minucioso para torná-la viável. Nesse sentido, a fim de tornar esse processo mais dinâmico e não exaustivo tanto para professores quanto para os alunos, sugere-se que as atividades sejam articuladas durante um período. Tendo em vista que as atividades da SD articulam leitura, produção oral e escrita com vistas ao letramento literário, o professor poderá trabalhá-la como um projeto de Língua Portuguesa, superando a fragmentação existente entre o ensino de literatura e o de Língua Materna que ainda persiste em muitas escolas. Também é importante que durante o desenvolvimento das atividades o professor destine um espaço de tempo para as discussões entre os alunos, entre ele e os alunos sobre os gêneros que estão sendo trabalhados e a temática em questão, o que poderá servir como um termômetro para o professor avaliar o que está sendo construído, identificar falhas e/ou dificuldades e buscar estratégias para superá-las.

Espera-se que o desenvolvimento das atividades atinja o objetivo principal deste trabalho, promover o letramento literário, processo que pressupõe, em primeiro lugar, fruição e prazer que advêm da compreensão dos textos. Ademais, como já mencionado, a SD construída aqui é uma proposta de intervenção que procura ressignificar o trabalho com a literatura nas séries finais do Ensino Fundamental II. Dessa forma os resultados só poderão ser observados a partir do desenvolvimento das atividades por parte dos professores. Além disso, a SD está aberta a modificações e a reformulações de acordo com as condições de cada escola e das necessidades dos sujeitos envolvidos.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M.; VASCONCELOS, S. G. T.; VILLALTA, L. C. SCHAPOCHNIK, N. *Caminhos do romance no Brasil, séculos XVIII e XIX*, p. 01-22. In: <http://www.caminhosdoromance.iel.unicamp.br/> Acesso em jan. 2016.

\_\_\_\_\_. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel. *Teoria da literatura*. 8. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 2007.vol. 1.

AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER – FALEIROS (orgs). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

ALMEIDA, Nizael Flores de; JOSGRILBERG, Rute. *Leitura dramatizada: a formação de leitores de textos literários no ensino médio em Dourados – MS*. In: *Revista INTERLETRAS* ISSN Nº 18071597. V.3, Edição número 20, de Outubro, 2014/Março, 2015. Disponível em: [http://www.unigran.br/interletras/ed\\_anteriores/n20/artigos/12.pdf](http://www.unigran.br/interletras/ed_anteriores/n20/artigos/12.pdf)

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ASSIS, Machado de. *Dom Casmurro*. Rio – São Paulo – Fortaleza: ABC Editora, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARTHES, R. *Aula*. Trad.: L. Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2010.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes *et al*. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999 – 2002). In: Costa Val, Maria da Graça; Marcuschi, Beth (orgs). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

BENJAMIN, Walter. *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_. Textos: seleção variada e atual. In: DIONISIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 2011. (Col. Aprender e Ensinar com textos, vol. 2).

BRASIL. *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*. 2013. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000017015.pdf>. Acesso em: out. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno 03 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos\\_2015/cadernos\\_novembro/pnaic\\_cad\\_3\\_19112\\_015.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/cadernos_novembro/pnaic_cad_3_19112_015.pdf). Acesso em: set. 2016

\_\_\_\_\_. Formação de professores do Ensino Médio. Etapa I – Caderno IV: Áreas de conhecimento e integração curricular / **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**; [autores : Marise Nogueira Ramos, Denisede Freitas, Alice Helena Campos Pierson]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. Disponível em: [http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/cadernos/web\\_caderno\\_4.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/cadernos/web_caderno_4.pdf). Acesso em: set.2016.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Língua Portuguesa Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação e dos Desportos, 1998.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/viewFile/3560/3007>. Acesso em 07 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. *Literatura e sociedade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul/Rio de Janeiro, 2006.

\_\_\_\_\_. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul/Rio de Janeiro, 2011.

CASTILHO, Leonardo de Andrade. *Os caminhos do romance*. Cadernos CESPUC, Belo Horizonte – n. 24 – 2014. Disponível em: [periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/download/8631/7274](http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/download/8631/7274)

CHIARETTO, Marcelo. A leitura literária diante da visão moderna de progresso. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs). *Literatura e letramento: espaços suportes e interfaces - o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007. (Col. Literatura e Educação).

CITELLI, Beatriz. *Produção e leitura de textos no ensino fundamental: poema, narrativa, argumentação*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Col. Aprender e Ensinar com Textos).

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

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

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER – FALEIROS (orgs). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

- DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; MARCHI, Diana Maria. *A formação do leitor jovem: temas e gêneros da literatura*. Erechim, RS: Edelbra, 2009.
- FIORIN, José Luiz. Leitura e dialogismo. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia M. K. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.
- FRANCO - JUNIOR, Arnaldo. Operadores de Leitura da narrativa. In: BONNICI, Tomas; ZOLIN, Lúcia Ozana. *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2009.
- GONÇALVES, M. Magaly Trindade. *Teoria da Literatura "revisitada"*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- HÖFLING, Eloisa de Mattos. *Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático*. In: Revista Educação e Sociedade. Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, v. 21, n°70, p. 159-170, abril, 2000. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/873/87313696009.pdf>. Acesso em 23 jan. 2015.
- JACOMEL, M. L. W.; PAGOTO, C. *O status quo feminino no samba de autoria masculina*. In: *Akrópolis*, Umuarama, v. 17, n. 3, p. 113-121, jul./set. 2009.
- JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.
- KLEIMAN, Angela B. *Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar*. In: *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010.
- \_\_\_\_\_. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. *Revista Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007a.
- \_\_\_\_\_. *O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização: projeto temático letramento do professor*. UNICAMP, 2007b. Disponível em: [http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento\\_AngelaKleiman.pdf](http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_AngelaKleiman.pdf)
- \_\_\_\_\_. *Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* In: *Coleção Linguagem e Letramento em foco*. Linguagem nas séries iniciais. Brasília/DF: MEC; Campinas/SP: Cefiel. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. 2005.
- \_\_\_\_\_. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2000.
- KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

LUCAS, Fábio. A ficção giratória de Lygia Fagundes Telles. In: *CULT*. Crítica brasileira de Cultura, n. 23, p. 12-17, jun. 1999.

LUCENA, Suênio Campos de. Alguns temas em Lygia Fagundes Telles. In: *Revista Interdisciplinar*, v. 5. n° 5. p. 155-168. jan – jun. 2008. Disponível em: [http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ\\_INTER\\_5/INTER5\\_Pg\\_155\\_168.pdf](http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ_INTER_5/INTER5_Pg_155_168.pdf). Acesso em 18 de jan. de 2016.

MACEDO, Ana Gabriela; AMARAL, Ana Luísa. *Dicionário da crítica feminista*. Porto: Edições Afrontamento e autoras, 2005.

MACIEL, Nilto. Dez libras esterlinas. In: FERNANDES, Rinaldo de. *Capitu mandou flores: contos para Machado de Assis nos cem anos de sua morte*. São Paulo: Geração Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra; BARBOSA, Elizane de Paula S. Letramento literário na alfabetização. In: SILVA, Wagner Rodrigues; MELO, Livia Chaves (orgs). *Pesquisa e ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor*. Campinas, SP: Mercado de letras; Araguaína, TO: Universidade Federal do Tocantins – UFT, 2009.

MELO, Livia Chaves de; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. A literatura em sala de aula: investigando materiais de apoio didático. In: SILVA, Wagner Rodrigues; MELO, Livia Chaves (orgs). *Pesquisa e ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor*. Campinas, SP: Mercado de letras; Araguaína, TO: Universidade Federal do Tocantins – UFT, 2009.

MENEGASSI, R.J. Avaliação de leitura: Construção e ordenação de perguntas. In: *CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL*, 17., 2009, Campinas. Anais do 17° COLE, Campinas, SP,; ALB, 2009. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem04/COLE\\_777.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem04/COLE_777.pdf). Acesso em: 08 out. 2015. ISSN: 2175-0939

MENON, Maurício Cesar. *Figurações do gótico e de seus desmembramentos na literatura brasileira de 1843 a 1932*. (Tese de Doutorado). Londrina – PR: Universidade Estadual de Londrina, 2007.

MOISÉS, Massaud. *A análise literária*. São Paulo: Cultrix, 2008.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária: prosa I*. São Paulo: Cultrix, 2006.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. Natal: EDUFRN, 2014.

OLIVEIRA, Thaís de; ANTUNES, Renata. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Sequência didática interativa no processo de formação de professores*. Editora vozes, 2013

OLIVEIRA, Tania Amaral et al. *Língua Portuguesa 9º ano (Coleção Tecendo Linguagens)*. São Paulo: IBEP, 2012.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca. Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. (Col. Literatura e Educação)

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. (Col. Literatura e Educação)

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PEIXOTO, Ana Adelaide. *O fantasma do “Anjo da casa” em “As horas”*. Disponível em: <http://www.uesc.br/seminariomulher/anais/PDF/ANA%20ADELAIDE%20PEIXOTO%20TAVARES.pdf>.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

PINHEIRO, José Hélder. O que ler? Por quê ler? A literatura e seu ensino. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FLAÉRIOS, Rita (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

PINHEIRO, José Hélder. Abordagem do poema: roteiro de um desencontro. In: DIONISIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

RANGEL, Egon. Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. (Col. Literatura e Educação)

\_\_\_\_\_. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “Os amores difíceis”. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia

(orgs). *Literatura e letramento: espaços suportes e interfaces - o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/FaE/UFMG, 2007. (Col. Literatura e Educação).

\_\_\_\_\_. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

REINALDO, Maria Augusta G. de Macedo. A orientação para a produção de texto. In: DIONISIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

REZENDE, Rosana Gondim. *Nas teias da ficção: espacialidades e visualidades em Antes do baile verde*. (Dissertação de Mestrado). Uberlândia – MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2010. Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-127125/nas-teias-da-ficcao--espacialidades-e-visualidades-em-antes-do-baile-verde>

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

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

SALES, Juliane Pereira. Prática do professor de língua materna orientada por programa de gerenciamento da aprendizagem. In: SILVA, Wagner Rodrigues; MELO, Lívia Chaves de (orgs). *Pesquisa e ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor*. Campinas, SP: Mercado de letras; Araguaína, TO: Universidade Federal do Tocantins – UFT, 2009.

SANTOS, Isabel de Souza; CÁNOVAS, Suzana Yolanda L. Machado. *A petrificação do amor em “Venha ver o pôr do sol”*. Interdisciplinar, Edição Especial 90 anos de Lygia Fagundes Telles, Itabaiana/SE, Ano VIII, v.18, jan./jun. 2013. Disponível em: [www.seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/download/1493/1316](http://www.seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/download/1493/1316)

SANTOS, Lorena Sales dos. *Vestígios do Gótico nos contos de Lygia Fagundes Telles*. (Dissertação de Mestrado). Brasília – DF: Universidade de Brasília, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SETTON, Maria da Graça Jacinto (org). *A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação*. São Paulo: Anna Blume, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Claudia da, et al. A leitura do texto didático e didatizado. In: BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 2011. (Col. Aprender e Ensinar com textos, vol.2).

- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Unidades de leitura – trilogia pedagógica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (coleção Linguagens e sociedade).
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- TELLES, Lygia Fagundes. *Antologia: Meus contos preferidos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.
- \_\_\_\_\_. Entrevista: A disciplina do amor. In *Caderno de literatura brasileira*, v. 5. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 1998.
- \_\_\_\_\_. Entrevista. In TUFFANO, Douglas. *Estudos de literatura brasileira*, 4 ed. São Paulo: Moderna, 1988.
- TERRA, Ernani. *Leitura do texto literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2010.
- TOZONI-REIS, Marília Freitas de campos. *Metodologia da pesquisa*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2009.
- WOOLF, Virginia. *Profissões para mulheres e outros artigos feministas*. Tradução de Denise Bottmann. Porto Alegre, RS: L&PM, 2015.
- XAVIER, Elódia. *Declínio do Patriarcado: a família no imaginário feminino*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1998.
- ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs). *Literatura e letramento: espaços suportes e interfaces - o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007. (Col. Literatura e Educação).
- \_\_\_\_\_. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?* Revista *Desenredo* - Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo – MG, v 5, n 1, p. 9-20, Jan./Jun. 2009.
- \_\_\_\_\_. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.
- VASCONCELOS, Sandra Guardini. *Dez lições sobre o romance inglês do século XVIII*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- ZOLIN, Lúcia Ozana. Crítica feminista. In: BONNICI, Tomas; ZOLIN, Lúcia Ozana. *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2009.

**SITES CONSULTADOS**

<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/viewFile/3560/3007>. Acesso em 07 nov. 2015

<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>

[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio\\_nacional\\_pisa\\_2012\\_resultados\\_brasileiros.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf)

<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/viewFile/3560/3007>

<http://www.redalyc.org/pdf/873/87313696009.pdf>

[http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ\\_INTER\\_5/INTER5\\_Pg\\_155\\_168.pdf](http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ_INTER_5/INTER5_Pg_155_168.pdf)

<http://www.alb.com.br/portal.html>

<http://www.espacoacademico.com.br/077/77paranhos.htm>

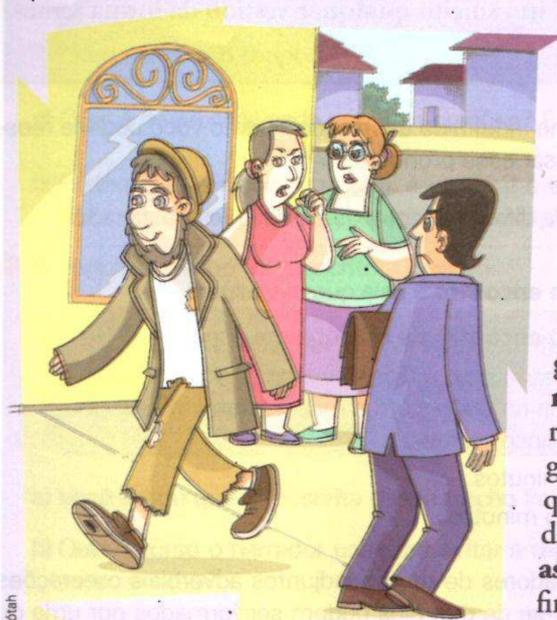
<http://www.arnaldoantunes.com.br>

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Coventry\\_Patmore](https://pt.wikipedia.org/wiki/Coventry_Patmore)

# ANEXOS

ANEXO I – O vagabundo na esplanada (Manuel da Fonseca), conto do qual foi extraído o exercício de compreensão analisado no subtópico 1.3 do capítulo inicial.

## O vagabundo na esplanada



A surpresa, de mistura com um indefinido receio e o imediato desejo de mais acautelada perspectiva de observação, levava os transeuntes a afastarem-se de esguelha para os lados do passeio.

Pela clareira que se abria, o **vagabundo**, de mãos nos bolsos das calças, vinha, despreocupadamente, avenida abaixo.

Cerca de cinquenta anos, **atarracado**, magro, tudo nele era limpo, mas velho e cheio de **remendos**. Sobre a **esburacada camisola** interior, o casaco puído nos cotovelos e demasiado grande caía-lhe dos ombros em largas pregas, que ondulavam atrás das costas ao ritmo lento da passada. Desfiadas nos joelhos, muito curtas, **as calças deixavam à mostra as canelas**, nuas, finas de osso e nervo, saídas como duas ripas dos sapatos **cambados**. Caído para a nuca, copa achatada, aba às ondas, o chapéu parecia uma auréola **alvacenta**.

Apesar de tudo isso, o rosto largo e anguloso do homem, de onde os olhos azuis-claros irradiavam como que um sorriso de luminosa ironia e compreensivo perdão, erguia-se, intacto e distante, numa serena dignidade.

Era assim, ao que se via, o seu natural comportamento de caminhar pela cidade.

Alheado, mas condescendente, seguia pelo centro do passeio com a distraída segurança de um milionário que obviamente se **está nas tintas** para quem passa. Não só por educação mas também pelo simples motivo de ter mais e melhor em que pensar.

O que não sucedia aos transeuntes. Os quais, incrédulos ao primeiro relance, se desviavam, oblíquos, da **deambulante** causa do seu espanto. E à vista do que lhes parecia um homem livre de sujeições, senhor de si próprio em qualquer circunstância e lugar, logo, por contraste, lhes ocorriam todos os problemas, todos os compátrios, todas as obrigações que os **enrodilhavam**. E sempre submersos de prepotências, sempre humilhados e sempre a fingir que nada disso lhes acontecia.

Num instante, embora se desconhecessem, aliviava-os a unânime má vontade contra quem tão vincadamente os afrontava em plena rua. Pronto, a vingança surgia. Falavam dos sapatos cambados, do fato de **remendos**, do ridículo chapéu. Consolava-os imaginar os frios, as chuvas e as **fomes** que o homem havia de **sofrer**. Entretanto, alguém disse:

– Vê-se com cada sujeito.

Um senhor vestido de escuro, de pasta negra e luzidia, colocada ostensivamente ao alto e bem segura sob o braço arqueado, murmurou azedamente:

– Que benefício trará tal criatura à sociedade?

– Devia era ser proibido que gente desta [classe] andasse pelas ruas da cidade – murmurou, escandalizada, uma velha senhora a outra velha senhora de igual modo escandalizada. E assim, resmungando, se dispersavam, cada um às suas obrigações, aos seus problemas. Sem dar por tal, o homem seguia adiante.

Junto dos Restauradores, a **esplanada** atraiu-lhe a atenção. De cabeça inclinada para trás, pálpebras baixas, catou pelos bolsos umas tantas moedas, que pôs na palma da mão. Com o dedo esticado, separou-as, contando-as conscienciosamente. Aguardou o sinal de passagem e saiu da sombra dos prédios para o sol da tarde quente de verão.

A meio da esplanada havia uma mesa livre. Com o à vontade de um frequentador habitual, o homem sentou-se.

Após acomodar-se o melhor que o feitio da cadeira de ferro consentia, tirou os pés dos sapatos, espalmou-os contra a frescura do **empedrado**, sob o **toldo**. As rugas abriram-lhe no **rosto curtido** pelas **soalheiras** um sorriso de bem-estar.

Mas o fato e os modos da sua chegada haviam despertado nos ocupantes da esplanada, mulheres e homens, uma turbulência de expressões desaprovadoras. Ao desassossego de semelhante atrevimento sucedera a indignação.

Ausente, o homem entregava-se ao prazer de refrescar os pés cansados, quando um inesperado golpe de vento ergueu do chão a folha inteira de um jornal, e enrolou-lha nas canelas. O homem apanhou-a, abriu-a. Estendeu as pernas, cruzou um pé sobre o outro. **Céptico**, mas curioso, pôs-se a ler.

O **facto**, de si tão discreto, pareceu constituir a máxima ofensa para os presentes. Franzidos, **empertigaram-se**, circunvagando os olhos, como se gritassem: “Pois não há um empregado que venha expulsar daqui este tipo!” Nas caras, descompostas pelo desorbitado **melindre**, havia o que quer que fosse de recalçada, **hedionda** raiva contra o homem mal vestido e tranquiço, que lia o jornal na esplanada.

Um rapaz aproximou-se. Casaco branco, bandeja sob o braço, muito senhor do seu dever. Mas, ao reparar no rosto do homem, **tartamudeou**:

– Não pode...

E calou-se. O homem olhava-o com benevolência. – Disse?

– É reservado o direito de admissão – tornou o rapaz, hesitando. – Está além escrito.

Depois de ler o **dístico**, o homem, com a placidez de quem, por mera distração, se dispõe a aprender mais um dos confusos costumes da cidade, perguntou:

– Que direito vem a ser esse?

– Bem... – volveu o empregado. – A gerência não admite... Não podem vir aqui certas pessoas.



Jórah

– E é a mim que vem dizer isso?

O homem estava deveras surpreendido. Encolhendo os ombros, como quem se presta a um sacrifício, deu uma mirada pelas caras dos circunstantes. O azul-claro dos olhos **embaciou-se-lhe**.

– Talvez que a gerência tenha razão – concluiu ele, em tom baixo e magoado. – Aqui para nós, também me não parecem lá grande coisa. O empregado nem podia falar.

Conciliador, já a preparar-se para continuar a leitura do jornal, o homem colocou as moedas sobre a mesa, e pediu, delicadamente:

– Traga-me uma cerveja fresca, se faz favor. E diga à gerência que os deixe ficar. Por mim, não me importo.

Manuel da Fonseca. *Tempo de solidão*. Lisboa: Editorial Caminho, 1985.

Texto disponível no Livro Didático *Língua Portuguesa - Col. Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA et al, 2012, p. 20 - 21 - 22)

ANEXO II – “Venha ver o pôr-do-sol” (Lygia Fagundes Telles), conto base da SD proposta neste trabalho.

### *Venha ver o pôr-do-sol*

**E**la subiu sem pressa a tortuosa ladeira. À medida que avançava, as casas iam rareando, modestas casas espalhadas sem simetria e ilhadas em terrenos baldios. No meio da rua sem calçamento, coberta aqui e ali por um mato rasteiro, algumas crianças brincavam de roda. A débil cantiga infantil era a única nota viva na quietude da tarde.

Ele a esperava encostado a uma árvore. Esguio e magro, metido num largo blusão azul-marinho, cabelos crescidos e desalinhadados, tinha um jeito jovial de estudante.

– Minha querida Raquel.

Ela encarou-o, séria. E olhou para os próprios sapatos.

– Veja que lama. Só mesmo você inventaria um encontro num lugar destes. Que idéia, Ricardo, que idéia! Tive que descer do táxi lá longe, jamais ele chegaria aqui em cima.

Ele riu entre malicioso e ingênuo.

– Jamais? Pensei que viesse vestida esportivamente e agora me aparece nessa elegância. Quando você andava comigo, usava uns sapatões de sete léguas, lembra?

– Foi para me dizer isso que você me fez subir até aqui? – perguntou ela, guardando o lenço na bolsa. Tirou um cigarro. – Hem?!

– Ah, Raquel... – e ele tomou-a pelo braço. – Você está uma coisa de linda. E fuma agora uns cigarrinhos pilantras, azul e dourado. Juro que eu tinha que ver ainda uma vez toda essa beleza, sentir esse perfume. Então? Fiz mal?

– Podia ter escolhido um outro lugar, não? – Abrandara a voz.  
– E o que é isso aí? Um cemitério?

Ele voltou-se para o velho muro arruinado. Indicou com o olhar o portão de ferro, carcomido pela ferrugem.

– Cemitério abandonado, meu anjo. Vivos e mortos, desertaram todos. Nem os fantasmas sobraram, olha aí como as crianças brincam sem medo – acrescentou apontando as crianças rodando na sua ciranda.

Ela tragou lentamente. Soprou a fumaça na cara do companheiro.

– Ricardo e suas idéias. E agora? Qual é o programa?

Brandamente ele a tomou pela cintura.

– Conheço bem tudo isso, minha gente está enterrada aí. Vamos entrar um instante e te mostrarei o pôr-do-sol mais lindo do mundo.

Ela encarou-o um instante. E vergou a cabeça para trás numa risada.

– Ver o pôr-do-sol? Ah, meu Deus... Fabuloso, fabuloso! Me implora um último encontro, me atormenta dias seguidos, me faz vir de longe para esta buraqueira, só mais uma vez, só mais uma! E para quê? Para ver o pôr-do-sol num cemitério.

Ele riu também, afetando encabulamento como um menino pilhado em falta.

– Raquel, minha querida, não faça assim comigo. Você sabe que eu gostaria era de te levar ao meu apartamento, mas fiquei mais pobre ainda, como se isso fosse possível. Moro agora numa pensão horrenda, a dona é uma Medusa que vive espiando pelo buraco da fechadura.

– E você acha que eu iria?

– Não se zangue, sei que não iria, você está sendo fidelíssima. Então pensei, se pudéssemos conversar um pouco numa rua afastada... – disse ele, aproximando-se mais. Acariciou-lhe o braço com as pontas dos dedos. Ficou sério. E aos poucos, inúmeras rugazinhas foram-se formando em redor dos seus olhos ligeiramente apertados. Os leques de rugas se aprofundaram numa expressão astuta. Não era nesse instante tão jovem como aparentava. Mas logo sorriu e a rede de rugas desapareceu sem deixar vestígio. Voltou-lhe novamente o ar inexperiente e meio desatento. – Você fez bem em vir.

– Quer dizer que o programa... E não podíamos tomar alguma coisa num bar?

– Estou sem dinheiro, meu anjo, vê se entende.

– Mas eu pago.

– Com o dinheiro dele? Prefiro beber fórmicida. Escolhi este passeio porque é de graça e muito decente, não pode haver um passeio mais decente, não concorda comigo? Até romântico.

Ela olhou em redor. Puxou o braço que ele apertava.

– Foi um risco enorme, Ricardo. Ele é ciumentíssimo. Está farto de saber que tive meus casos. Se nos pilha juntos, então sim, quero só ver se alguma das suas fabulosas idéias vai me consertar a vida.

– Mas me lembrei deste lugar justamente porque não quero que você se arrisque, meu anjo. Não tem lugar mais discreto do que um cemitério abandonado, veja, completamente abandonado – prosseguiu ele, abrindo o portão. Os velhos gonzos gemeram. – Jamais seu amigo ou um amigo do seu amigo saberá que estivemos aqui.

– É um risco enorme, já disse. Não insista nessas brincadeiras, por favor. E se vem um enterro? Não suporto enterros.

– Mas enterro de quem? Raquel, Raquel, quantas vezes preciso repetir a mesma coisa? Há séculos ninguém mais é enterrado aqui, acho que nem os ossos sobraram, que bobagem. Vem comigo, pode me dar o braço, não tenha medo.

O mato rasteiro dominava tudo. E não satisfeito de ter-se alastrado furioso pelos canteiros, subira pelas sepulturas, infiltrara-se ávido pelos rachões dos mármore, invadira as alamedas de pedregulhos esverdeados, como se quisesse com sua violenta força de vida cobrir para sempre os últimos vestígios da morte. Foram andando pela longa alameda banhada de sol. Os passos de ambos ressoavam sonoros como uma estranha música feita do som das folhas secas trituradas sobre os pedregulhos. Amuada mas obediente, ela se deixava conduzir como uma criança. Às vezes mostrava certa curiosidade por uma ou outra sepultura com os pálidos medalhões de retratos esmaltados.

– É imenso, hem? E tão miserável, nunca vi um cemitério mais miserável, que deprimente – exclamou ela, atirando a ponta do cigarro na direção de um anjinho de cabeça decepada. – Vamos embora, Ricardo, chega.

– Ah, Raquel, olha um pouco para esta tarde! Deprimente por quê? Não sei onde foi que eu li, a beleza não está nem na luz da manhã nem na sombra da noite, está no crepúsculo, nesse meio-tom, nessa ambigüidade. Estou-lhe dando um crepúsculo numa bandeja e você se queixa.

– Não gosto de cemitério, já disse. E ainda mais cemitério pobre.

Delicadamente ele beijou-lhe a mão.

– Você prometeu dar um fim de tarde a este seu escravo.

– É, mas fiz mal. Pode ser muito engraçado, mas não quero me arriscar mais.

– Ele é tão rico assim?

– Riquíssimo. Vai me levar agora numa viagem fabulosa até o Oriente. Já ouviu falar no Oriente? Vamos até o Oriente, meu caro.

Ele apanhou um pedregulho e fechou-o na mão. A pequenina rede de rugas voltou a se estender em redor dos seus olhos. A fisionomia, tão aberta e lisa, repentinamente escureceu, envelhecida. Mas logo o sorriso reapareceu e as rugazinhas sumiram.

– Eu também te levei um dia para passear de barco, lembra?  
Recostando a cabeça no ombro do homem, ela retardou o passo.

– Sabe, Ricardo, acho que você é mesmo meio tantã... Mas apesar de tudo, tenho às vezes saudade daquele tempo. Que ano aquele. Quando penso, não entendo como agüentei tanto, imagine, um ano!

– É que você tinha lido *A dama das camélias*, ficou assim toda frágil, toda sentimental. E agora? Que romance você está lendo agora?

– Nenhum – respondeu ela franzindo os lábios. Deteve-se para ler a inscrição de uma laje despedaçada: – *À minha querida esposa, eternas saudades* – leu em voz baixa. – Pois sim. Durou pouco essa eternidade.

Ele atirou o pedregulho num canteiro ressequido.

– Mas é esse abandono na morte que faz o encanto disto. Não se encontra mais a menor intervenção dos vivos, a estúpida intervenção dos vivos. Veja – disse apontando uma sepultura fendida, a erva daninha brotando insólita de dentro da fenda – o musgo já cobriu o nome da pedra. Por cima do musgo, ainda virão as raízes, depois as folhas... Esta a morte perfeita, nem lembrança, nem saudade, nem o nome sequer. Nem isso.

Ela aconchegou-se mais a ele. Bocejou.

– Está bem, mas agora vamos embora que já me diverti muito, faz tempo que não me divirto tanto, só mesmo um cara como você podia me fazer divertir assim. – Deu-lhe um rápido beijo na face.

– Chega, Ricardo, quero ir embora.

– Mais alguns passos...

– Mas este cemitério não acaba mais, já andamos quilômetros! – Olhou para trás. – Nunca andei tanto, Ricardo, vou ficar exausta.

– A boa vida te deixou preguiçosa? Que feio – lamentou ele, impelindo-a para frente. – Dobrando esta alameda, fica o jazigo da minha gente, é de lá que se vê o pôr-do-sol. Sabe, Raquel, andei

muitas vezes por aqui de mãos dadas com minha prima. Tínhamos então doze anos. Todos os domingos minha mãe vinha trazer flores e arrumar nossa capelinha onde já estava enterrado meu pai. Eu e minha priminha vínhamos com ela e ficávamos por aí, de mãos dadas, fazendo tantos planos. Agora as duas estão mortas.

– Sua prima também?

– Também. Morreu quando completou quinze anos. Não era propriamente bonita, mas tinha uns olhos... Eram assim verdes como os seus, parecidos com os seus. Extraordinário, Raquel, extraordinário como vocês duas... Penso agora que toda a beleza dela residia apenas nos olhos, assim meio oblíquos, como os seus.

– Vocês se amaram?

– Ela me amou. Foi a única criatura que... – Fez um gesto. – Enfim, não tem importância.

Raquel tirou-lhe o cigarro, tragou e depois devolveu-o.

– Eu gostei de você, Ricardo.

– E eu te amei. E te amo ainda. Percebe agora a diferença?

Um pássaro rompeu o cipreste e soltou um grito. Ela estremeceu.

– Esfriou, não? Vamos embora.

– Já chegamos, meu anjo. Aqui estão meus mortos.

Pararam diante de uma capelinha coberta de alto a baixo por uma trepadeira selvagem, que a envolvia num furioso abraço de cipós e folhas. A estreita porta rangeu quando ele a abriu de par em par. A luz invadiu um cubículo de paredes enegrecidas, cheias de estrias de antigas goteiras. No centro do cubículo, um altar meio desmantelado, coberto por uma toalha que adquirira a cor do tempo. Dois vasos de desbotada opalina ladeavam um tosco crucifixo de madeira. Entre os braços da cruz, uma aranha tecera dois triângulos de teias já rompidas, pendendo como farrapos de um manto que alguém colocara sobre os ombros do Cristo. Na parede lateral, à direita da porta, uma portinhola de ferro dando acesso para uma escada de pedra, descendo em caracol para a catacumba.

Ela entrou na ponta dos pés, evitando roçar mesmo de leve naqueles restos da capelinha.

– Que triste que é isto, Ricardo. Nunca mais você esteve aqui?

Ele tocou na face da imagem recoberta de poeira. Sorriu, melancólico.

– Sei que você gostaria de encontrar tudo limpinho, flores nos vasos, velas, sinais da minha dedicação, certo? Mas já disse que o que mais amo neste cemitério é precisamente este abandono, esta solidão. As pontes com o outro mundo foram cortadas e aqui a morte se isolou total. Absoluta.

Ela adiantou-se e espiou através das enferrujadas barras de ferro da portinhola. Na semi-obscuridade do subsolo, os gavetões se estendiam ao longo das quatro paredes que formavam um estreito retângulo cinzento.

– E lá embaixo?

– Pois lá estão as gavetas. E nas gavetas, minhas raízes. Pó, meu anjo, pó – murmurou ele. Abriu a portinhola e desceu a escada. Aproximou-se de uma gaveta no centro da parede, segurando firme na alça de bronze, como se fosse puxá-la. – A cômoda de pedra. Não é grandiosa?

Detendo-se no topo da escada, ela inclinou-se mais para ver melhor.

– Todas essas gavetas estão cheias?

– Cheias?... Só as que têm um retrato e a inscrição, está vendo? Nesta está o retrato da minha mãe, aqui ficou minha mãe – prosseguiu ele tocando com as pontas dos dedos num medalhão esmaltado, embutido no centro da gaveta.

Ela cruzou os braços. Falou baixinho, um ligeiro tremor na voz.

– Vamos, Ricardo, vamos.

– Você está com medo.

– Claro que não, estou é com frio. Suba e vamos embora, estou com frio.

Ele não respondeu. Adiantara-se até um dos gavetões na parede oposta e acendeu um fósforo. Inclinou-se para o medalhão frouxamente iluminado.

– A priminha Maria Emília. Lembro-me até do dia em que tirou esse retrato, duas semanas antes de morrer... Prendeu os cabelos com uma fita azul e veio se exhibir, estou bonita? Estou bonita? – Falava agora consigo mesmo, doce e gravemente. – Não é que fosse bofita, mas os olhos... Venha ver, Raquel, é impressionante como tinha olhos iguais aos seus.

Ela desceu a escada, encolhendo-se para não esbarrar em nada.

– Que frio faz aqui. E que escuro, não estou enxergando!

Acendendo outro fósforo, ele ofereceu-o à companheira.

– Pegue, dá para ver muito bem... – Afastou-se para o lado. – Repare nos olhos.

– Mas está tão desbotado, mal se vê que é uma moça... – Antes da chama se apagar, aproximou-a da inscrição feita na pedra. Leu em voz alta, lentamente. – Maria Emília, nascida em vinte de maio de mil e oitocentos e falecida... – Deixou cair o palito e ficou um instante imóvel. – Mas esta não podia ser sua namorada, morreu há mais de cem anos! Seu menti...

Um baque metálico decepou-lhe a palavra pelo meio. Olhou em redor. A peça estava deserta. Voltou o olhar para a escada. No topo, Ricardo a observava por detrás da portinhola fechada. Tinha seu sorriso meio inocente, meio malicioso.

– Isto nunca foi o jazigo de sua família, seu mentiroso! Brincadeira mais cretina! – exclamou ela, subindo rapidamente a escada. – Não tem graça nenhuma, ouviu?

Ele esperou que ela chegasse quase a tocar o trinco da portinhola de ferro. Então deu uma volta à chave, arrancou-a da fechadura e saltou para trás.

– Ricardo, abre isto imediatamente! Vamos, imediatamente! – ordenou, torcendo o trinco. – Detesto este tipo de brincadeira,

você sabe disso. Seu idiota! É no que dá seguir a cabeça de um idiota desses. Brincadeira mais estúpida!

– Uma réstia de sol vai entrar pela frincha da porta, tem uma frincha na porta. Depois vai se afastando devagarinho, bem devagarinho. Você terá o pôr-do-sol mais belo do mundo.

Ela sacudia a portinhola.

– Ricardo, chega, já disse! Chega! Abre imediatamente, imediatamente! – Sacudiu a portinhola com mais força ainda, agarrou-se a ela, dependurando-se por entre as grades. Ficou ofegante, os olhos cheios de lágrimas. Ensaiou um sorriso. – Ouça, meu bem, foi engraçadíssimo, mas agora preciso ir mesmo, vamos, abra...

Ele já não sorria. Estava sério, os olhos diminuídos. Em redor deles, reapareceram as rugazinhas abertas em leque.

– Boa noite, Raquel.

– Chega, Ricardo! Você vai me pagar!... – gritou ela, estendendo os braços por entre as grades, tentando agarrá-lo. – Cretino! Me dá a chave desta porcaria, vamos! – exigiu, examinando a fechadura nova em folha. Examinou em seguida as grades cobertas por uma crosta de ferrugem. Imobilizou-se. Foi erguendo o olhar até a chave que ele balançava pela argola, como um pêndulo. Encarou-o, apertando contra a grade a face sem cor. Esbugalhou os olhos num espasmo e amoleceu o corpo. Foi escorregando. – Não, não...

Voltado ainda para ela, ele chegara até a porta e abriu os braços. Foi puxando as duas folhas escancaradas.

– Boa noite, meu anjo.

Os lábios dela se pregavam um ao outro, como se entre eles houvesse cola. Os olhos rodavam pesadamente numa expressão embrutecida.

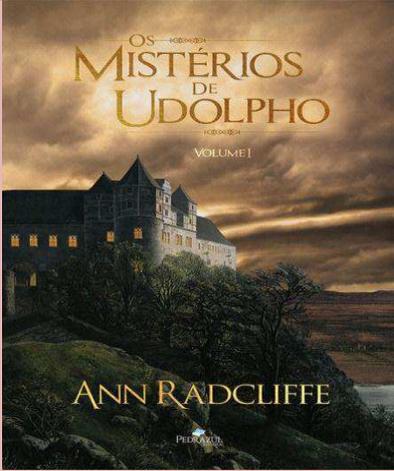
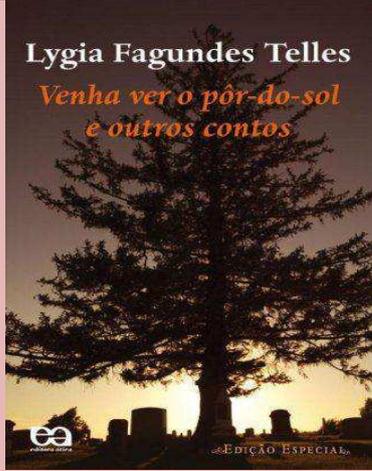
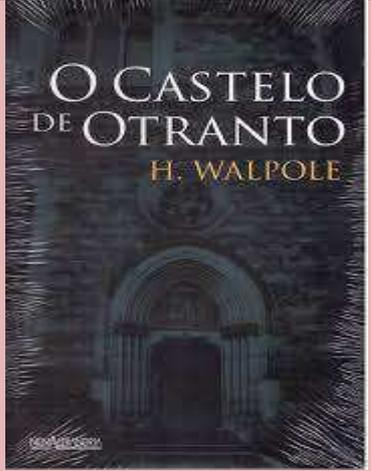
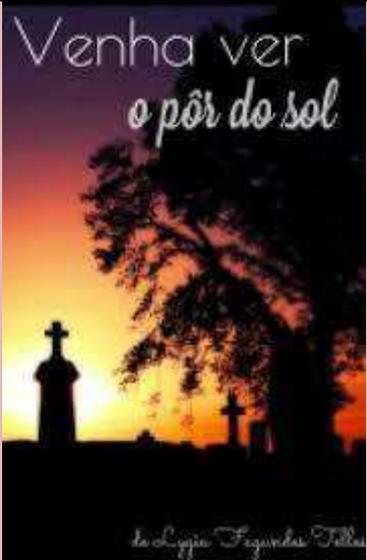
– Não...

Guardando a chave no bolso, ele retomou o caminho percorrido. No breve silêncio, o som dos pedregulhos se entrechocando úmidos sob seus sapatos. E, de repente, o grito medonho, inumano:

– NÃO!

Durante algum tempo ele ainda ouviu os gritos que se multiplicaram, semelhantes aos de um animal sendo estraçalhado. Depois, os uivos foram ficando mais remotos, abafados como se viessem das profundezas da terra. Assim que atingiu o portão do cemitério, ele lançou ao poente um olhar mortiço. Ficou atento. Nenhum ouvido humano escutaria agora qualquer chamado. Acendeu um cigarro e foi descendo a ladeira. Crianças ao longe brincavam de roda.

## ANEXO III – Capas de romances góticos e de livro de contos de Lygia Fagundes Telles

		
<p>Disponível em: <a href="http://www.pedrazueditora.com.br/pd-1347d7-os-misterios-de-udolpho-volume-i-ann-radcliffe.html">http://www.pedrazueditora.com.br/pd-1347d7-os-misterios-de-udolpho-volume-i-ann-radcliffe.html</a></p>	<p>Disponível em: <a href="http://www.livrariacultura.com.br/p/venha-ver-o-por-do-sol-e-outros-contos-9030670">http://www.livrariacultura.com.br/p/venha-ver-o-por-do-sol-e-outros-contos-9030670</a></p>	<p>em: <a href="http://www.baeza.com.br/shop/index.php/livros-paradidaticos-5/o-castelo-de-otrantoh-walpole-editora-nova-alexandria-un.html">http://www.baeza.com.br/shop/index.php/livros-paradidaticos-5/o-castelo-de-otrantoh-walpole-editora-nova-alexandria-un.html</a></p>
		
<p>Disponível em: <a href="https://www.wattpad.com/story/41998025-venha-ver-o-p%C3%B4r-do-sol">https://www.wattpad.com/story/41998025-venha-ver-o-p%C3%B4r-do-sol</a></p>	<p>Disponível em: <a href="http://www.moderna.com.br/main.jsp?lumPageId=4028818B2F212E9B012F2C6BF30801C2&amp;itemId=83E703086FD44D75A487AFD2672818F6">http://www.moderna.com.br/main.jsp?lumPageId=4028818B2F212E9B012F2C6BF30801C2&amp;itemId=83E703086FD44D75A487AFD2672818F6</a></p>	<p>Disponível em: <a href="http://www.ciadoslivros.com.br/venha-ver-o-por-do-sol-e-outros-contos-420042-p79960">http://www.ciadoslivros.com.br/venha-ver-o-por-do-sol-e-outros-contos-420042-p79960</a></p>

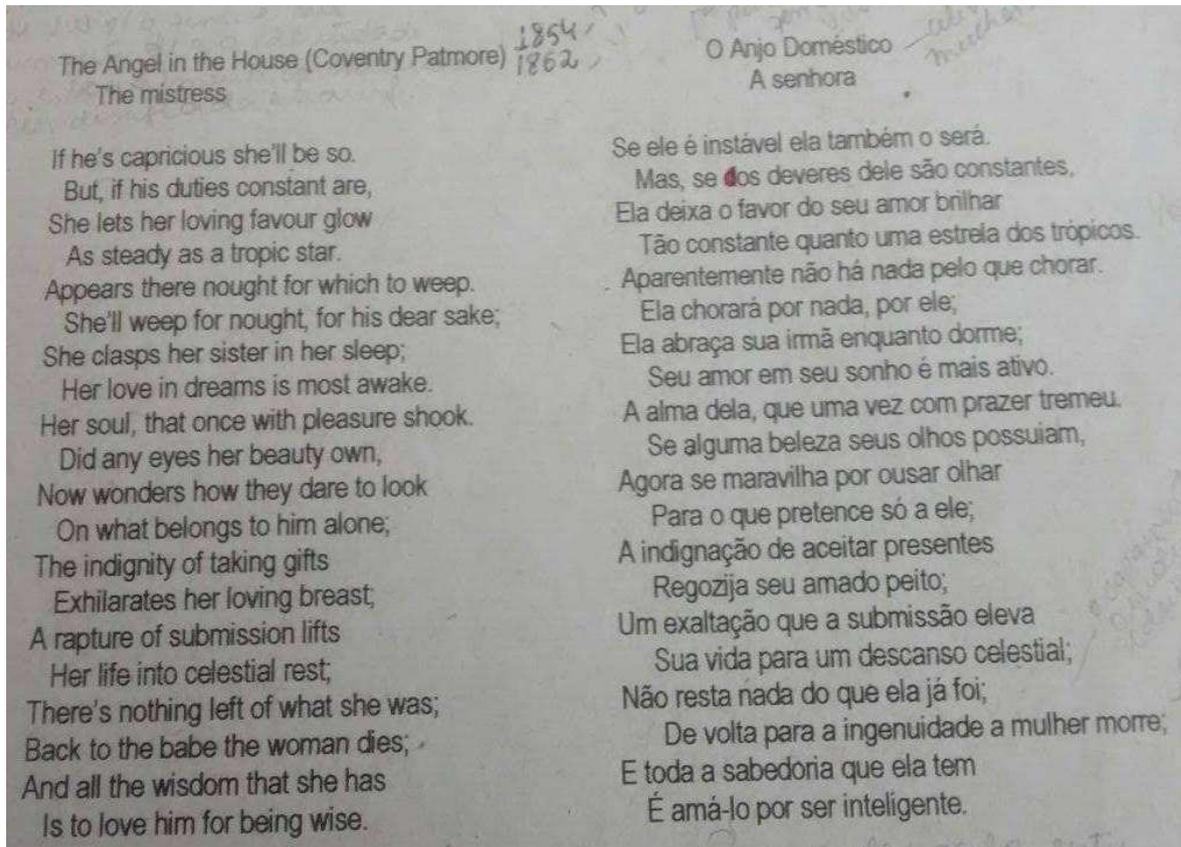
## ANEXO IV – Quadro sobre os estereótipos femininos na literatura.

ESTEREÓTIPOS FEMININOS	EXEMPLO NA LITERATURA	CONOTAÇÃO
Mulher sedutora e/ou perigosa e/ou imoral	Lúcia ( <i>Lucíola</i> , de José de Alencar); Capitu ( <i>Dom Casmurro</i> , de Machado de Assis); Ema ( <i>Madame Bovary</i> , de Gustave Flaubert); Luísa ( <i>O primo Basílio</i> , de Eça de Queiroz)	Negativa
Mulher como megera	Juliana ( <i>O primo Basílio</i> , de Eça de Queiroz)	Negativa
Mulher-anjo e/ou indefesa e/ou incapaz e/ou impotente	Teresa ( <i>Amor de perdição</i> , de Camilo Castelo Branco).	Positiva

Quadro 3. O modo tradicional de representação da mulher na literatura.

Disponível em: ZOLIN, Lúcia Ozana. Crítica feminista. In: BONNICI, Tomas; ZOLIN, Lúcia Ozana. *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2009.

## ANEXO V – Poema “The Angel in the House”.



ANEXO VI – Canção “Um a um”/ configuração sugerida no vídeo trabalhado na etapa de contextualização presentificadora.

<b>Um a um</b>
<b>Compositor: Arnaldo Antunes</b>
I
Eu não quero ganhar Eu quero chegar junto Sem perder Eu quero um a um Com você No fundo Não vê Que eu só quero dar prazer Me ensina a fazer Canção com você Em dois Corpo a corpo Me perder Ganhar você Muito além do tempo regulamentar Esse jogo não vai acabar É bom de se jogar Nós dois Um a um Nós dois Um a um Nós dois Um a um
II
Nós dois Eu não quero ganhar Eu quero um a um Com você No fundo Não vê Que eu só quero dar prazer Me ensina a fazer Canção com você Em duo Pouco a pouco Me perder Ganhar você Esse jogo não vai acabar É bom de se jogar Nós dois Um a um Nós dois Um a um Nós dois Um a um

## ANEXO VII – Conto “Dez libras esterlinas”.

## Dez Libras Esterlinas



*Enterraram minha alma* na Rua de Matacavalos e na praia da Glória, cercanias de meus sonhos, arredores da infância. Meu corpo descerão à cova funda em algum cantão, para lá de meus olhares. Com ele desaparecerão os idílios de menina, os olhos de ressaca, desvãos de ser. Entregaram-me às frias suíças do senhor abandono, eu sonhadora de ruas infinitas, alamedas de ipês, jardins de nunca mais. Tudo por dez libras esterlinas. Ou porque Ezequiel, o ausente, o renegado, tem os olhos voltados para si mesmo, como Escobar. Ou o mesmo modo de voltar a cabeça e os mesmos gestos das mãos e pés de Escobar.

Aqui nestas paisagens antes vistas somente em livros, revejo o quintal de Matacavalos, o muro em que desenhei meu nome e o de Bentinho, aquela paixão, aquele amor brotado do chão, de nossos pés inquietos, de nossos olhos que viam até o invisível. E por onde andas, meu filho? Por que queres tanto o desconhecido, o insondável, o inatingível, o fim de mundo? Por que não voltamos às praias de nossa cidade? Em teus olhos vejo tempestades que, longe, se aproximam. Vejo fagulhas no horizonte. E lavas de lágrimas nos meus campos.

Tudo vão em mim. Os sonhos de ser mãe, de viver um amor eterno, de ser conduzida em carruagens de ouro — nenhum deles se concretizou.

Porque Ezequiel é incompleto para mim. Nasceu, existe, mas é como se tivesse nascido depois de tudo ou existisse além de mim.

Juntei moeda após moeda e as guardei como quem guarda segredos. Sobras do que me dava Bentinho para despesas mensais. Escondi-as com cuidado e medo, como quem oculta pedaços de solidão debaixo do travesseiro. Moedas que nunca se transformaram em riqueza, em ouro, em potes de ouro. Pois elas rolaram num repente, como se vivas fossem, rodaram no rumo do mar, do abismo. Giraram diante de nossos olhos e nada pudemos fazer, nem eu, nem Bento. Rolaram e atrás delas fomos. Primeiro Escobar, em braçadas de naufrago. Entanto, as moedas desciam ao fundo, pelo peso delas, pelo fulgor do sol, pelo calor dos dias. Corremos também eu e Bento, separados, desunidos, como se fosse possível reavê-las, impedir o seu sumiço, em sua inexorável descida ao fundo de nós mesmos. Descaímos para o abismo, atrás daquelas libras esterlinas, e nele afundamos. E tudo se deu aos poucos. Minha queda teve início no dia em que confidenciei a Escobar a vontade de juntar dinheiro e transformá-lo em ouro. Não, minha queda vem de muito antes. Vem do tempo do seminário. Bentinho me falava do novo amigo Escobar. Realçava suas qualidades, como a de saber calcular depressa e bem. Os anos passavam e mais Bento se afeiçoava a Escobar. Quando este se fez negociante de café, Bentinho passou dias e dias a prever riquezas para o amigo. Quando se conheceram, pareceu-me encantado. Falou-me dos olhos, das mãos, dos pés, da fala do outro. Não senti ciúmes, porque estes ele os tinha em profusão. Mais do que apólices no cofre. Além disso, não bastassem os ciúmes, José Dias vivia a lhe encher o espírito de maledicências de mim.

Para que queres ouro, Capitu? Eu me calei. Eu queria muito ouro, como o dos tesouros antigos. Ouro em barras, em jóias. Mas como fazer isto sem que Bentinho desconfiasse? Numa das nossas visitas a Escobar e Sanchinha, em Andaraí, aproveitei uma distração de Bento e me refugiei no jardim. Escobar me seguiu. Postei-me atrás de uma árvore. Ele se aproximou, a passo lento, e parou às minhas costas. Senti a sua presença. Não seria a de Bentinho. O cheiro de um e de outro não se confundia. Virei-me. Ele enfiou os olhos nos meus, sorriu. O que eu escondia? Em um instante, disse-lhe tudo. E onde estão as libras, cunhadinha? Ele assim me chamava quase sempre. De Capitu não queria me chamar. Por quê? Marquei encontro em

minha casa. Fosse numa hora em que meu marido estivesse ausente. Eu não imaginava outra coisa, senão ouro.

Tive um sonho enigmático há poucos dias. Éramos crianças e brincávamos os três: eu, Bentinho e Escobar. Mas como isto se deu, se não conheci o finado ainda menino? Talvez fosse Ezequiel. Andávamos por um quintal vasto e tenebroso. Havia árvores aqui e ali. Muros não se viam. Eu propunha: vocês ficam aqui e eu irei me esconder. Quem me achar primeiro ganhará um beijo. E dez libras esterlinas. De onde você tirará essas libras? Ora, bobinhos, cada um de vocês me dará cinco libras de faz-de-conta. E corria entre as árvores. Os passarinhos voavam pelos galhos, cantavam, pousavam numa e noutra árvore. Eu parava, não me deixava ver, ouvia passos e novamente corria. Mais adiante me ocultava atrás de uma pedra. E ouvia passos vindos do lado oposto àquele por onde andavam os meninos. Quem estaria ali, além de nós? Súbito via diante de mim enorme serpente: Queres provar o fruto do amor? Ou o da riqueza? Que queres mais, menina? Assustada, eu corria de volta e me deparava com Escobar, que me abraçava e beijava. E atrás dele os olhos de Bentinho me chamavam de pérfida. Empalidecida, eu recuava. Bento, irado, empurrava o outro para as águas do lago. Escobar caía n'água, afogava-se, debatia-se, afundava. Eu gritava: vamos socorrê-lo, ele está se afogando. Bento parecia possesso. Não, não irei salvá-lo. No entanto, Escobar emergia e caminhava até nós. Eu não disse que ele se salvaria? Veja os músculos dele. E apertava o braço de Escobar.

Sonhos como este se repetem com freqüência. Estou sempre acusada, acuada, perseguida, humilhada. Fora dos sonhos, vivo de solidão e saudade. Principalmente de Matacavalos e da praia da Glória. O primeiro beijo, o calor que me envolveu durante dias e dias, a sensação de estar a me queimar, como se minha alma se abrasasse.

No último sonho, o de hoje, Bentinho se sentava à beira da cama. Eu agonizava. Ele me confortava: vou te curar. Mas terás de engolir estas dez libras. Escobar se aproximava: o que estás fazendo? Verás. Ao ingerir a primeira, Ezequiel, o filho de vocês, desaparecerá, como se não tivesse nascido. Não será sequer lembrança. Não terá passado de desígnio. Mas tu a matarás com isso. Não, eu não a matarei. Extinguirei, sim, a minha dor. A segunda pílula libertará Capito do exílio, como se a Suíça não houvesse, como se o vapor que a trouxe até aqui nunca tivesse atracado em porto brasileiro.

*Contos Baseados no Dom Casuarina*

Devorada a terceira libra, estarás em Catumbi. Não continues, Bentinho, isto é loucura. Loucura é te ver aqui. Vai, assenta-te na tua sege de luxúria, vai passear com as tuas bailarinas, enfeitar de ouro o pescoço delas. Vai, meu comborço. Pois ao deglutir Capitu a quarta libra, tu te matarás no mar. Darás braçadas e mais braçadas, como se buscassem o inacessível, e, cansado, sucumbirás e serás conduzido sem vida à areia. Na quinta dose, estarás no seminário e falarás a mim as iniquidades. Consumida a sexta, viveremos, Capitu e eu, dias e noites sem fim e sem princípio. Na sétima falarei de estrelas para Capitu, que olhará para mim como se eu fosse o céu. Ao ingerir a oitava libra, estarei rapaz, serei bonito e Capitu me adorará. Chegada a nona, deixarei o seminário e, livre, buscarei Capitu. Ao introduzir na boca a décima poção, estaremos em Matacavalos, seremos crianças, tu não existirás para nós, eu a beijarei, farei suas tranças, estarei em seus olhos, tragado por eles — mar em que desde sempre estive afogado e para sempre estarei. E seremos como deveríamos ser: eternos.

Fortaleza, novembro de 2006.