



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

LUCIANA BARRETO DE ARAÚJO

LETRAMENTO LITERÁRIO: ESTRATÉGIAS DE LEITURA E ESCRITA PARA O
9º ANO

Cajazeiras-PB

2015

LUCIANA BARRETO DE ARAÚJO

**LETRAMENTO LITERÁRIO: ESTRATÉGIAS DE LEITURA E ESCRITA PARA O
9º ANO**

Dissertação apresentada ao PROFLETRAS- Mestrado em Letras -- da Universidade Federal de Campina Grande como requisito para a obtenção do grau de mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e prática docente.

Orientadora: Profa. Dra. Daise Lilian Fonseca Dias.

Cajazeiras-PB

2015

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

A6631 Araújo, Luciana Barreto de
Letramento literário: estratégias de leitura e escrita para o 9º ano. /
Luciana Barreto de Araújo. - Cajazeiras: UFCG, 2015.
163f. : il.
Bibliografia.

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

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

UFCG/CFP/BS

CDU –028(043)

*Dedico este trabalho a todos aqueles que,
direta ou indiretamente, conduziram-me
ao caminho do saber que ainda percorro
e que – espero -- seja longo.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, pela dádiva da existência e por conceder-me a oportunidade de ingressar no Profletras, uma experiência singular, e concluir mais esta etapa, fortalecendo-me diante de cada obstáculo para, de cabeça erguida, seguir em frente.

A minha família, pelos ensinamentos morais e incentivo ao estudo como elemento formador de uma educação sólida, tanto humana quanto profissional.

Ao meu esposo, Icaro Rosberg, pelo amor e compreensão compartilhados nesses quase dez anos de convivência maravilhosos, que muito contribuíram para aprender a confiar em mim mesma, entretanto com humildade.

A minha dedicada orientadora, a professora Dr^a. Daise Lilian Fonseca Dias, pelo empenho e receptividade com que sempre orientou-me em todo o processo de produção deste trabalho, partilhando seu conhecimento acadêmico e seus valores humanos.

A todos os professores do Profletras, que muito contribuíram para minha formação acadêmica enquanto mestranda -- aprendiz permanente.

E a todos os demais professores, os quais despertaram em mim o gosto pela leitura e o encantamento pela literatura – uma das minhas paixões como leitora.

A palavra mágica

*Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.*

Como desencantá-la?

*É a senha da vida
a senha do mundo.*

Vou procurá-la.

*Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.*

*Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procuro sempre.*

*Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.*

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa é discutir a relevância do papel da leitura e escrita, notadamente em relação à questão do letramento literário, tendo como fio condutor os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que contêm os princípios norteadores da educação no Brasil, através de propostas de intervenção com atividades direcionadas a turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. As considerações teóricas sobre leitura, produção textual, literatura, letramento e letramento literário foram fundamentadas em teóricos como Candido (1996; 1999; 2002; 2006; 2011;), Compagnon (2009; 2010), Cosson (2007), Demo (2007), Geraldini (2006), Kleiman (2003; 2005; 2007), Lajolo (2000; 2005), Martins (2012), Paiva (2003; 2008), Soares (2000; 2008; 2009), Schneuwly e Dolz (2013), dentre outros. As sequências didáticas aqui sugeridas como propostas de intervenção pedagógica baseiam-se no método de Rildo Cosson (2007), que as denominou de “básica” e “expandida” a fim de, por intermédio da literatura, proporcionar o letramento literário dos educandos. Formuladas, portanto, a partir de textos literários de autores brasileiros, na primeira delas foi utilizado o poema *Navio Negreiro* (1880), do poeta romântico Castro Alves (1847-1871), alinha à Lei brasileira nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, e na segunda, o conto *A moça tecelã* (1982), da escritora Marina Colasanti (1937-). As atividades apresentadas em ambas as propostas metodológicas poderão servir como um manual de apoio ao professor de Língua Portuguesa para a execução das mesmas por conter as justificativas para cada etapa formulada e abordam temas que despertam a crítica social dos alunos – racismo e busca da emancipação feminina em uma sociedade patriarcal - e são contemporâneos. Através desses temas, poderão ser realizadas atividades orais e escritas através das quais poderão ser trabalhadas tanto a leitura, sobretudo a crítica, quanto a produção textual visando ao letramento literário dos jovens ao constatarem a importância da leitura e da escrita nos mais variados contextos.

Palavras-chave: Literatura, letramento, letramento literário, leitura, escrita, poesia, conto.

ABSTRACT

The main objective of this research is to discuss the importance of reading and writing, especially in relation to literary literacy, based on the National Curriculum Parameters (PCN) - containing the guiding principles of education in Brazil - through proposals of activities to the 9th grade of elementary school. The theoretical support on reading, text production, literature and literary literacy were based on Candido (1996; 1999; 2002; 2006; 2011;), Compagnon (2009; 2010), Cosson (2007), Demo (2007), Geraldi (2006), Kleiman (2003; 2005; 2007), Lajolo (2000; 2005), Martins (2012), Paiva (2003; 2008), Soares (2000; 2008; 2009), Schneuwly and Dolz (2013), among others. The didactic sequences proposed here, based on Rildo Cosson's method, who called each kind of sequence "Basic" and "Expanded", so that through literature, students can reach literary literacy. Formulated through literary texts of Brazilian writers, in the first one was used the poem "Navio Negreiro" [Slave Ship – our translation] (1880), by the romantic poet Castro Alves (1847-1871), according to the Brazilian education law number 10.639, of may 9th, 2003 and, the second one, the short story "A moça tecelã" [Weaver Girl – our translation] (1982), by Marina Colasanti (1937 -). The activities contained in both methodological proposals can work as a support for the Portuguese teacher in order to put them into practice with confidence, since each step is theoretically justified and explained and they address topics that promotes social criticism - racism and the pursuit of women's emancipation - and are contemporary. Through these themes, the teacher can developed reading and oral activities through which can be worked the issues of critical reading and text production aiming at promoting students' literary literacy, once they will be able to realize the importance of reading and writing in different contexts.

Keywords: Literature, literacy, literary literacy, reading, writing, poetry, short story.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. QUESTÕES DE LEITURA E ESCRITA: LETRAMENTO (LITERÁRIO)	14
1.1. LEITURA E ESCOLA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	14
1.2. A ESCRITA COMO PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL	22
1.3. A QUESTÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL	29
2. METODOLOGIA	44
2.1. CONCEITOS DE PESQUISA	44
2.2. NATUREZA DA PESQUISA	45
2.3. DISCRIMINAÇÃO DOS RECURSOS UTILIZADOS	48
2.4. PROPOSTAS METODOLÓGICAS: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO	51
3. PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	63
3.1. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO	63
3.2. SEQUÊNCIA BÁSICA PARA O 9º ANO: PROPOSTA DE TRABALHO COM O POEMA <i>NAVIO NEGREIRO</i> (1880), DE CASTRO ALVES (1847-1871)	66
3.3. <i>A MOÇA TECELÃ</i> (1982), DE MARINA COLASANTI (1937-): UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA EXPANDIDA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	138
ANEXOS	146

INTRODUÇÃO

Esta dissertação visa trabalhar com a leitura, notadamente a do texto literário em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, cujo objetivo é despertar o gosto pela leitura literária como forma de conhecimento de mundo e, através dela, formar os alunos para a cidadania crítica ao discutir temas como preconceito racial e inclusão social do negro, discriminação contra a mulher e a anulação feminina na sociedade patriarcal após o casamento.

Para melhor fundamentar a argumentação foi feita uma seleção de teóricos que discorrem acerca da leitura e da escrita, da relação estabelecida entre o texto e o leitor, assim como da importância da literatura e do letramento literário tanto na escola quanto fora dos seus limites. Assim, esta pesquisa contará com as contribuições dos estudos de Candido (1996; 1999; 2002; 2006; 2011;), Compagnon (2009; 2010), Cosson (2007), Demo (2007), Geraldi (2006), Kleiman (2003; 2005; 2007), Lajolo (2000; 2005), Martins (2012), Paiva (2003; 2008), Soares (2000; 2008; 2009), Machado (2002; 2003), dentre outros.

A base das atividades desenvolvidas nessa pesquisa é a leitura, enfatizando a sua relevância. Acerca da dimensão que pode envolver a leitura, Martins (2012, p. 29) enfatiza que: “Vista num sentido amplo, independente do contexto escolar, e para além do texto escrito, [a leitura] permite compreender e valorizar cada passo do aprendizado das coisas, cada experiência.” Portanto, entende-se que o ato de ler transcende os limites dos muros da escola, haja vista sua contribuição para a aprendizagem ao longo de toda a vida do ser humano.

A leitura (literária) visa formar um leitor ciente do mundo à sua volta, conhecedor dos problemas inerentes à sociedade. Dessa forma, um dos propósitos desse tipo de texto é a formação de um ser humano crítico. Em relação a esse aspecto, Dalvi *et al* (2013, p. 20) afirmam que:

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

Assim, reconhece-se que o texto literário tem papel fundamental para a formação de um sujeito agente, questionador, receptivo e livre, dotado da capacidade de argumentar e produzir sentido àquilo que lê e percebe.

Em relação à outra abordagem fundamental ao embasamento desse trabalho, o letramento, Soares (2009, p. 72) conceitua-o como sendo algo que envolve práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita das quais os indivíduos participam em seu contexto social. Para a autora, é a inserção dessas práticas no contexto social que as tornam componentes do que se pode considerar letramento. Acerca da definição de letramento, Kleiman (2005, p. 21) afirma que:

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da Internet.

Letramento refere-se, portanto, às práticas sociais de uso da leitura e da escrita desenvolvidas pela humanidade no decorrer de sua história e empregadas adequadamente em situações comunicativas, independente da época e dos recursos utilizados para alfabetização e, conseqüentemente, a aprendizagem de leitura e escrita.

Na presente pesquisa, acerca da importância desse segmento, verifica-se a existência de um tipo específico de letramento – foco desse trabalho -, o literário. A este respeito, Cosson (2007, p.12) considera que:

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.

Como se pode ver, o letramento literário assume uma dimensão privilegiada, pois reforça o uso social da escrita ao mesmo tempo que perpetua e assegura seu domínio. Por isso, é fundamental que a escola proporcione ao aluno o letramento literário.

No que tange à dimensão e ao poder da literatura, Candido (2011, p. 175) afirma que:

(...) nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como

equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

Nesse sentido, através da literatura o indivíduo toma conhecimento de valores morais e éticos estabelecidos ou rejeitados pela escola e pela sociedade, bem como é instruído e educado. De acordo com Candido (2011), a literatura apresenta valores através das suas várias manifestações, sendo, portanto, um poderoso instrumento que auxilia no desenvolvimento afetivo e intelectual do indivíduo.

Diante disso, este trabalho apresenta como objetivos centrais mostrar a importância do papel que a leitura e a escrita exercem especificamente em relação ao letramento literário, além de apresentar propostas de atividades em forma de sequências didáticas, a serem realizadas em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, utilizando textos literários como obras centrais. O propósito desta pesquisa, portanto, é discutir a relevância do papel da leitura e da produção textual, notadamente em relação à questão do letramento literário, através de sugestões de atividades para o 9º ano.

Como objetivos específicos, a pesquisa pretenderá com as propostas de atividades: trabalhar o poema *Navio negreiro* (1880) mostrando o preconceito racial contra os negros, relacionando-o ao racismo ainda existente no século XXI e enfatizando a inclusão social do negro; em um segundo momento, explorará no conto *A moça tecelã* a anulação feminina após o casamento e os anseios de liberdade diante da opressão masculina. Para tanto, o trabalho será dividido em dois capítulos, sendo que o primeiro tratará da leitura e da escrita de textos devido à relevância dessas duas vertentes para as atividades a serem realizadas com o texto literário em sala de aula durante a execução do projeto, como também da teorização acerca do letramento literário. O segundo apresentará propostas que poderão ser desenvolvidas através dos dois gêneros textuais a serem trabalhados, segundo o método de Rildo Cosson (2007) que consiste em sequência básica, utilizando o poema, e a sequência expandida, utilizando o conto, com sugestões de atividades com leitura e produção de texto.

A escolha do *corpus* foi feita baseada na relevância dos temas a serem discutidos a partir dos seguintes textos: o poema *Navio Negrinho*, de Castro Alves (1847-1871), que aborda a temática do preconceito racial em relação aos negros e o conto *A moça tecelã*, de Marina Colasanti (1937-), que apresenta a perda da liberdade feminina após o casamento, levando a mulher ao desejo de libertar-se da submissão ao marido em uma sociedade patriarcal.

No que diz respeito à leitura de textos literários e suas temáticas, no dia a dia da prática pedagógica, o professor pode constatar a necessidade cada vez mais latente de, no contexto escolar, trabalhar-se com textos engajados que instiguem no aluno uma reflexão acerca do semelhante e dos seus problemas, pois conforme afirma Compagnon (2009), a leitura de textos literários pode expandir o horizonte de observação do indivíduo a ponto de fazê-lo conceber uma maneira diferente, mais sensível de perceber seus problemas e dos seus semelhantes, despertando no leitor o desejo de modificar o mundo. Essa sensibilização do aluno por intermédio da literatura é devido à possibilidade de, através das personagens e do texto, perceber questões que podem relacionar-se diretamente a si e também a outras pessoas, que diferentes dele ou não, podem vivenciar certos tipos de problemas. Através da literatura, o aluno poderá questionar a respeito de determinadas situações - através das temáticas abordadas nos textos - que podem sensibilizar os educandos, despertando seu pensamento crítico para questões preocupantes que perduram até os dias atuais, como as relações de gênero e a discriminação racial. Corroborando com a postulação de Compagnon (2009), Jouve (2012) enfatiza a abordagem, através de algumas obras literárias, de questões fundamentais ao homem -- como os assuntos familiares, amorosos, sociais - com as quais os indivíduos devem sensibilizar-se, esclarecendo ao leitor sobre sua própria identidade e a sociedade em que se insere.

Com relação à metodologia de trabalho nesta pesquisa, optou-se pela analítica oriunda pela pesquisa bibliográfica. As reflexões referentes ao tema escolhido para o desenvolvimento da pesquisa alinharam-se aos PCNs e à metodologia proposta por Rildo Cosson para tornar plausível a aplicação do conteúdo crítico inserido nos gêneros literários escolhidos. Além disso, as propostas metodológicas elaboradas com vistas à aplicabilidade em turmas de 9º ano do ensino fundamental poderão tornar-se objeto de uma investigação posterior, através da realização de uma pesquisa-ação.

1. QUESTÕES DE LEITURA E ESCRITA: LETRAMENTO (LITERÁRIO)

1.1. LEITURA E ESCOLA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Uma das maiores responsabilidades da escola é alfabetizar e propagar o conhecimento, iniciado através da aquisição da leitura e da escrita pelo indivíduo, a partir de seu ingresso no ensino fundamental; nesse espaço, o aluno passa a conviver com diversos saberes, compartilhados com o professor e os demais educandos. Assim, esse aprendizado é construído no decorrer da vida escolar do aluno, a partir do momento em que há interação entre os sujeitos, não sendo a escola a única instituição responsável, pois, pelo ensino da leitura e da escrita. Entretanto, ela torna-se o espaço principal de ensino e propagação do aprendizado, que o indivíduo poderá transformar aprimorando-o pelas experiências que irá vivenciar ao longo da vida. Há um conjunto de habilidades e conhecimentos a serem ensinados, compartilhados e adquiridos, tanto dentro quanto fora de sala de aula, envolvendo o contexto social do qual faz parte tanto o indivíduo quanto o aluno. Conforme indicam as postulações de Pontes (2005, p. 243), em relação a esse aspecto da instituição escolar:

Entendemos escola como lugar de ensino e difusão do conhecimento, onde se transmite o saber acumulado, bem como o transforma, cria o novo. (...) Esse acesso ao saber organizado universal se inicia com a aquisição da leitura e da escrita, entendida por muitos como única função da escola.

De acordo com a concepção de muitas pessoas, as quais desconsideram as demais formas de conhecimento que o educando pode adquirir ao interagir com outros indivíduos na escola – professores e colegas –, como os valores morais e éticos, o propósito único da escola é o ensino da escrita e da leitura, sendo estas fundamentais como ponto de partida para o ingresso do educando no universo do conhecimento. Nesse sentido, deve-se considerar que ler é o primeiro passo para a inserção do ser humano na sociedade letrada em que vive e, através da leitura, ele poderá tornar-se capaz de transformar o saber adquirido no dia a dia por intermédio das situações vivenciadas e das experiências que acumula ao longo da vida tanto individualmente quanto pela participação como um sujeito atuante em sociedade.

Demo (2007) compartilha a concepção de Pontes (2005) sobre o fato de que a função da escola em relação à leitura não se restringe à mera decodificação de letras ou simplesmente a uma única interpretação de um texto, pois ler transcende tal visão limitada, partindo-se do texto para uma compreensão mais abrangente que ele possa adquirir, através do qual o

indivíduo poderá perceber o mundo à sua volta de maneira crítica. Uma das funções da escola no tocante ao ensino de leitura é exatamente essa; assim, a escola não deve ser para o aluno uma instituição repressora, uma vez que ler o mundo, compreender a realidade em que o indivíduo está inserido, portanto, é a função primordial da escola, e não apenas impor às crianças métodos para discipliná-las, desconsiderando os aspectos que efetivamente são fundamentais ao seu aprendizado e formação enquanto indivíduo: tanto o conhecimento ensinado e aprendido nos livros quanto os valores e aprendizados que serão imprescindíveis ao ser humano para a convivência em sociedade.

Como se sabe, nem sempre a escola dá à leitura o tratamento necessário e aprofundado visando à contribuição para a formação do indivíduo, visto que em diversas ocasiões não se trabalha a leitura crítica, de mundo, apesar de ser ela um incontestável caminho para a formação do leitor crítico e proficiente, sobretudo no ensino fundamental. Segundo Rangel (2009, p. 164), “a leitura da escola mantém em silêncio a leitura de mundo e o mundo da experiência, inscrevendo o leitor na mesmice dos textos escolares apresentados no livro didático”. A instituição escolar, muitas vezes, afasta o aluno da conscientização que só é possível através de uma leitura cuja interpretação ultrapasse os limites físicos do texto, no papel, e não somente permitir-lhe uma única interpretação - geralmente a do professor ou a sugerida pelos autores dos livros didáticos - como aceitável, uma vez que desconsidera as conclusões a que os alunos podem chegar acerca do texto lido.

Ainda em relação à função da escola – conduzir o aluno ao mundo da leitura – e o que se trabalha nela efetivamente, Sales (2011) aponta uma contradição que se percebe ao afirmar que na sala de aula, muitas vezes, a leitura é considerada unilateralmente, enfatizada como o elemento que conduz à decodificação do que está escrito e que deve ser aprimorada à medida que o aluno aperfeiçoa essa prática, em detrimento do objetivo maior da leitura, que é a produção de sentidos, possível a partir dessa decodificação. Assim, observa-se que apesar de ser algo elementar, em vez de conceber a leitura como um ato de produção de sentidos, aprender a ler é tratado pela escola como mais uma habilidade a ser adquirida pelo aluno, e não como requisito inicial para sua inserção no universo do aprendizado.

Acerca desse tratamento dado à leitura pela escola, é imprescindível considerar esta habilidade tão importante à formação do cidadão não como um dever, uma ação desagradável e cansativa, mas sim um direito inegável ao cidadão, pelo qual os diversos segmentos da sociedade devem responsabilizar-se para assegurar esse direito ao aluno, e não torná-la uma obrigação ao inserindo-a em tarefas desestimulantes. Em oposição a esse aspecto, é pertinente a afirmativa de que a instituição escolar, sobretudo os professores, necessita direcionar sua

prática pedagógica a atividades que atribuam à leitura um caráter prazeroso, com atividades que a tornem significativa para os alunos, e também promover momentos de leitura por prazer, de descoberta do mundo, de aprendizado e ainda participação social, ao buscar conscientizá-los sobre sua utilização não só na escola, mas também em diversas situações comunicativas das quais participe fora dela.

Em uma concepção mais abrangente, a leitura é tida como a porta de entrada para o mundo, ultrapassando os limites físicos da sala de aula e da instituição escolar, sendo que a escola não pode continuar a ser vista como o único lugar em que se deve praticá-la, sobretudo porque a leitura:

Vista num sentido amplo, independente do contexto escolar, e para além do texto escrito, permite compreender e valorizar melhor cada passo do aprendizado das coisas, cada experiência (MARTINS, 2012, p. 29).

Além disso, ler é o embasamento de toda aprendizagem humana, e o que propicia ao indivíduo uma melhor valorização e compreensão daquilo que ele aprende. Assim, ler amplia as possibilidades do indivíduo adquirir novos conhecimentos, independente de estar na condição de um estudante ou de um cidadão atuante em seu contexto social.

Ainda no tocante a essa ampla concepção de leitura, os PCNs (1998, p. 69-70) são incisivos ao apresentarem-na como um processo que inclui compreensão e interpretação textual, que transcende a mera decodificação e enriquece a visão de leitura que é priorizada neste trabalho:

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).

Nesse sentido, o leitor proficiente vai muito além da leitura mecânica e literal, já que por ser um sujeito ativo, utiliza-se de diversas estratégias a fim de compreender e ao mesmo tempo inferir suas próprias conclusões ao ultrapassar os limites textuais e perceber o contexto. Além disso, transfere o seu conhecimento de mundo para a leitura que realiza com o propósito de situar-se naquele contexto comunicativo ao tentar estabelecer aprendizado, conhecimento, ao formular hipóteses, confirmando-as ou não.

A leitura é, ainda, o fundamento da construção crítica do conhecimento, tanto na escola quanto fora dela. Percebe-se mais um aspecto inerente a ela: a formação crítica, tão importante na construção e reconstrução do conhecimento ao longo dos anos. De acordo com Demo (2007, p. 18), “Desde que se centre na produção crítica de conhecimento, dentro e fora da escola, a leitura pode ser base da construção da autonomia humana, participando do esforço histórico de todos que constroem e reconstroem conhecimento”, uma vez que a contestação, o questionamento que o aluno poderá formular acerca de situações do seu cotidiano na escola e fora dela nas quais seja necessária a criticidade o auxiliem no papel de agente transformador da sociedade, visto que na escola é esse tipo de visão que se deve ter sobre o ensino da leitura. Não se pode esquecer, entretanto, de que adquirir autonomia por intermédio da leitura não é algo estanque: faz parte de um processo de construção do conhecimento e do indivíduo crítico, questionador, capaz de transformar a sociedade, pelo qual a escola é a principal responsável.

Deve-se considerar que aprender a ler para a compreensão do mundo depende da concepção que se tem acerca do que é leitura e de qual direcionamento é dado pela escola ou qualquer outra instituição a esse aspecto tão relevante. Segundo afirma Rangel (2009, p. 35):

Em outras palavras, a forma com que a leitura é trabalhada na escola, ou mesmo fora dela, pode ou não favorecer à aquisição, transformação e produção do conhecimento não-alienante, desencadeador do processo de participação crítica nas diferentes situações vividas pelo leitor. A leitura, então, envolve também um componente fundamental que é o movimento de conscientização e questionamento da realidade.

De acordo com esse conceito, é possível perceber que a maneira como é tratada na escola ou fora dela, a leitura pode torna-la objeto de alienação ou de libertação. Assim, ler deve representar para o leitor conscientização e criticidade em diferentes situações de sua realidade, além de proporcionar prazer através da leitura deleite. Contudo, para a produção do conhecimento não-alienante, faz-se necessário configurar o indivíduo em um universo de questionamento e percepção de sua realidade.

Ora, conceituar leitura difere de aprendê-la. Sua aprendizagem encontra-se intrinsecamente ligada à formação do indivíduo sob o ponto de vista da sua formação cidadã, uma vez que seu aprendizado se dá não só à medida que o aluno aperfeiçoa a decodificação, relacionada diretamente à escrita, mas também com a experiência adquirida por ele em sociedade ao incluir usos que faz da leitura em suas relações e atividades cotidianas, nas mais diversas esferas sociais, enquanto um sujeito atuante, conforme postula Martins (2012).

Ressalta-se, portanto, a contribuição fundamental da leitura para a evolução global do homem enquanto ser social, inserido em diversas esferas e que o torne capaz de efetivamente conviver e participar ativamente, desde que se posicione em diversas situações e contextos.

Martins (2012, p. 32) é enfática ao observar que decodificação e compreensão textuais não podem dissociar-se, em virtude de que “Decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível. Há que se pensar a questão dialeticamente.” A autora ressalta que leitura não se trata somente da decodificação ou da compreensão, dissociadas; entretanto, uma não é possível sem a outra, visto que ambas coexistem em uma visão dialética, inter-relacionando-se para uma leitura proficiente.

Outro fato a ser considerado é que a bagagem cultural que o aluno traz consigo é de suma importância para a compreensão que ele faz da leitura realizada, de modo que “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 2005, p. 11). Dessa forma, de uma maneira ou de outra, em maior ou menor proporção, o leitor possui algum tipo de conhecimento prévio sobre o tema acerca do qual o texto tratará, e inserindo-o no contexto da leitura, poderá interferir na compreensão que ele terá acerca do que será lido, conforme postula Kleiman:

E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (KLEIMAN, 2004, p. 13).

Assim, deve-se conceber leitura como sendo um ato de interação, de aprendizagem a partir do contato do leitor com o texto, e não uma imposição do autor em relação àquele que lê o texto produzido por ele. Diante disso, ambos estabelecem uma relação a partir do encontro entre leitor e texto, quando aquele descobre o texto e nele pode descobrir o mundo a partir da leitura realizada, sendo o conhecimento prévio um elemento imprescindível, pois a formulação de inferências e conclusões a partir do texto e que vão além dele, possibilitadas pelo conhecimento e leitura de mundo que o leitor poderá ser capaz de realizar (KLEIMAN, 2004). A partir do conhecimento de que o leitor já dispõe antes de realizar a leitura é possível inferir sobre o texto de modo a associar as partes que o compõem e compreendê-lo melhor, na medida do possível, considerando-se as limitações de cada leitor.

Uma questão importante a ser considerada é que “a leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele” (MARTINS, 2012, p. 33). A partir dessa afirmação percebe-se, mais uma vez, a importância do conhecimento de mundo e sua

contribuição inestimável para a compreensão textual e que a leitura transcende os limites do texto em si, podendo conduzir o leitor a um universo muito mais amplo do que aquele restrito a meras palavras escritas. Percebe-se, então, a relação entre a leitura textual e a leitura de mundo para a compreensão global do que se lê, visto que, quando se lê, “não se lê, portanto, apenas a palavra escrita, mas também o próprio mundo que nos cerca” (LEFFA, 1996, p. 10). Como aponta o autor, ler o mundo é uma tarefa inerente ao texto escrito, o que proporciona realizar uma leitura bem mais completa quando são unidos esses dois tipos de leitura cujo objetivo é a verdadeira compreensão de um texto.

Uma boa leitura está relacionada ao questionamento, à formação do indivíduo, e ensina o leitor a pensar para aprender a questionar, como apresenta Demo (2007, p. 27):

Leitura bem feita é formativa, no sentido de que reestrutura as ideias e expectativas, reformula os horizontes. Nem toda leitura precisa ser assim tão séria, mas toda leitura bem feita ocorre sob o signo do questionamento, porque, quem não sabe pensar, acredita no que pensa. Mas, quem sabe pensar, questiona o que pensa.

A partir disso, torna-se perceptível a concepção de que a leitura reorganiza as ideias e expectativas do leitor, ampliando seu horizonte, levando-o a pensar além do que ele consegue decodificar no texto. A leitura de obras de autores contemporâneos permite ao leitor a compreensão de questões, problemas e descobertas de seu tempo, assim como ler obras antigas o faz reconhecer-se semelhante àqueles que, como ele, foram capazes de expressar aquilo que era preciso, através da escrita.

No tocante à interação entre alunos durante o processo de leitura e discussão em sala de aula, é imprescindível que as opiniões entre eles sejam divergentes, pois é justamente essa diferença entre os pontos de vista dos indivíduos que instiga os alunos a produzirem sentidos diversos no texto, nele expressando também seu ponto de vista, que pode convergir ou não com a opinião dos colegas, desde que essa diversidade de pontos de vista seja respeitada – aspecto fundamental para o aprendizado do aluno – visto que a leitura crítica é preponderante para o cidadão que a escola deve formar:

a leitura crítica, gestada pelas relações assimétricas presentes na sala de aula, seja inerente às relações sociais não deve ser silenciada ou ignorada, tendo em vista que é no confronto entre os sujeitos que a riqueza dos sentidos produzidos, no e com o texto, vem à tona. Esta representação da leitura como engajamento numa experiência criativa e transformadora resulta em um movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade (RANGEL, 2009, p.69).

A autora ressalta, ainda, o dinamismo oriundo da concepção de leitura como uma experiência criativa, capaz de englobar, simultaneamente, pensamento, linguagem e realidade, sendo a leitura, pois, um elemento indispensável à transformação social, uma vez que ler criticamente exige do indivíduo uma abertura para a percepção de opiniões e visões de mundo nem sempre convergentes com a sua, o que significa dizer ampliar o horizonte de expectativas do indivíduo ao abrir caminhos para a reflexão acerca da sociedade além de si mesmo – essa é a visão de leitura defendida neste trabalho.

Na relação dialética entre texto e contexto, Leffa (1996, p. 16) destaca que para efetivar o ato de leitura, “o leitor precisa possuir, além da competência sintática, semântica e textual, uma competência específica da realidade histórico-social refletida pelo texto.” Portanto, não é suficiente para o leitor compreender os elementos sintáticos, semânticos e textuais sem que haja a apreensão dos aspectos histórico-sociais que configuram a realidade da qual o texto faz parte, ou seja, dos diversos contextos que contribuíram para sua escrita.

Leffa (1999) salienta ainda que a leitura de textos escritos é um fator de fundamental importância para o aluno adquirir conhecimento e, conseqüentemente, obter o sucesso escolar. No entanto, isso não é o bastante, em virtude de não ser possível perceber o sentido e a função do texto sem compreender, também, em quais práticas sociais esse texto se insere qual a intenção do autor ao escrevê-lo, em que época fora produzido. Esta questão diz respeito ao fato de que ler é um comportamento social, que deve ser engajado, deixando de ser tratado apenas como uma tarefa individual e sem reflexão, visto que o significado do texto encontra-se na interação social e não somente no indivíduo, isoladamente.

Além disso, Lajolo (2007, p. 105) enfatiza uma questão importante acerca da leitura: a mudança de concepção, pois segundo afirma,

A atividade de leitura, que, em suas origens, era individual e reflexiva (em oposição ao caráter coletivo, volátil e irrecuperável da oralidade de poetas e contadores de histórias), transformou-se hoje em consumo rápido do texto, em leitura dinâmica que, para ser lucrativa, tem de envelhecer depressa, gerando constantemente a necessidade de novos textos.

Devido à rapidez com que as informações chegam aos indivíduos, a leitura tornou-se um bem a ser consumido rapidamente, a fim de que seja lucrativa, necessitando ser constantemente renovada, sem perder, entretanto, seu maior objetivo: proporcionar conhecimento para o leitor.

É fundamental enfatizar, também, os porquês que levam o indivíduo a ler. Algumas das opções são: por uma ordem, uma imposição – como ocorre na escola – ou para se chegar a

um objetivo. Aquela configura-se como uma ação mecânica, desprovida de sentido; esta, uma ação significativa, à qual efetivamente se pode chamar leitura. Assim, conforme afirma Kleiman (2004, p.35):

Cabe notar que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido. Aliás, essa leitura desmotivada não conduz à aprendizagem.

A citação acima insere-se num contexto de constatações de estudiosos e professores, as quais indicam que o leitor sente-se desmotivado a ler caso a leitura lhe seja imposta, se para ele esta não fizer sentido. Quando isso ocorre, essa atividade não resulta em aprendizado no nível desejado, já que não produz sentidos significativos – de forma adequada -- para os leitores, e poderá levá-los, ainda, a sentirem-se desmotivados a lerem, sendo que muitos deles afirmam não gostarem de ler textos.

Um dos propósitos da leitura é de dar sentido ao mundo; caso contrário, não há sentido no texto, pois este estaria desvinculado da realidade. Lajolo (2007, p. 15) destaca que “Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum.” Desvincular o texto do mundo real é anular a função da leitura, em virtude de que o afastamento das questões reais, sociais do mundo em que se vive torna o texto um objeto alienante. A passividade do leitor diante do texto é um fator decisivo para a sua alienação ou mera decodificação de signos. Para fugir disso, a escola deve instigá-lo a comportar-se como um sujeito ativo em relação ao que o texto tem a lhe oferecer, formular opiniões a respeito dele, em tom de concordância ou discordância, de forma que se desperte no leitor a criticidade diante do que lê e que a escola não o considere incapaz de posicionar-se dessa forma diante de um texto, ao subestimá-lo e impedir, assim, o aprendizado a ser adquirido através da leitura (SALES, 2011), que deverá ser formativa, e não apenas avaliativa. Portanto, utilizar o texto como pretexto para avaliar a decodificação do aluno e subestimar a sua capacidade em relação ao texto são tarefas que não enriquecem o conhecimento nem contribuem para sua aprendizagem e competência como leitor.

1.2. A ESCRITA COMO PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

A escola é a instituição incumbida de iniciar o aluno no universo da escrita, sendo tarefa sua promover um ensino adequado para que o educando possa aprender esta habilidade e, assim, inserir-se com propriedade no universo letrado, oferecendo-lhe as condições necessárias ao estabelecimento de comunicação com as pessoas com as quais possa interagir, promovendo situações em que possa participar, também, por meio do texto escrito, como um agente do conhecimento, pois a produção textual na escola deve visar a produção de sentidos e não a mera reprodução de informações (GUEDES e SOUSA, 2006) e, assim como a leitura, a escrita deve ocupar um lugar de destaque na sala de aula em qualquer disciplina, proporcionando ao educando do ensino fundamental uma aprendizagem efetiva desse conhecimento tão necessário ao exercício da sua cidadania na escola e em outros contextos sociais.

Essa questão deve se tornar realidade do dia a dia da sala de aula, sobretudo para que o aluno possa tornar-se um participante ativo na sociedade e um produtor de conhecimento; portanto, o trabalho com a escrita não deve ficar relegado ao segundo plano em detrimento do ensino das formas textuais, como muitas vezes ocorre na escola. O professor deve ter em mente a seriedade de se trabalhar com a escrita textual de forma a não subestimar essa tarefa tão importante para a construção tanto do conhecimento didático quanto o conhecimento de mundo. A este respeito, Koch (2010, p. 26) define a produção textual como “uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades.” A autora relaciona a escrita à sua importância social, fazendo-se imprescindível a diversas atividades e contextos diversos, e não apenas para as tarefas escolares a fim de ser avaliado pelo professor e obter uma nota.

Somando-se a isso, os PCNs (BRASIL, 1998, p. 25) ressaltam a figura da escola como única fonte de acesso a textos escritos por parte dos discentes no Brasil, fato que pode ser constatado pelos docentes em sua prática pedagógica e, de posse desse conhecimento é preciso que a escola realize um trabalho eficiente com a leitura para que possa conduzir o educando ao aprendizado da escrita de textos, uma vez que serão esses os modelos textuais que os discentes terão para compor suas próprias produções. Os documentos oficiais destacam a relevância sobre a seleção dos textos em seu diagnóstico acerca da importância dos mesmos, especificamente nas aulas de língua portuguesa, visto que são exatamente os textos trabalhados pela escola os modelos a serem seguidos pelos alunos para as suas produções. Para tanto, torna-se imprescindível a realização de um trabalho incisivo de comunicação, a

fim de proporcionar situações reais de escrita textual, sobretudo porque orientam o ensino para a formação do cidadão. Acerca do ensino da escrita, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 32) afirmam ainda que

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.

É esperado, portanto, que o educando, no decorrer da sua vida escolar, adquira o domínio das formas textuais nas mais variadas situações comunicativas, com conhecimento suficiente para utilizar-se de uma ou outra forma, adequando-o ao contexto, à intenção e ao interlocutor. Para tanto, torna-se necessário que a escola seja, para o aluno, um espaço real em que a comunicação ocorra, e as tarefas propostas pelo docente devem proporcionar ao educando oportunidades nas quais ele necessite exercitar essa habilidade, e a sala de aula se torne um significativo espaço de interação que o auxilie na construção desse processo de ensino-aprendizagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). Os autores salientam a legitimidade da escola enquanto espaço comunicativo e que ela deve proporcionar ao aluno situações reais de comunicação nas quais a escrita seja efetivamente significativa para ele, e através delas seja possível constatar a importância de escrever, dotados da consciência de que a escrita lhe será útil não apenas na escola como também nos mais diversos contextos sociais, no decorrer da sua vida cotidiana.

Ainda acerca da função da escola no que concerne à escrita nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental, no trabalho com a produção de textos é imprescindível que o professor contemple tanto as produções escritas quanto orais, conforme recomenda Soares (2001), em virtude da relevância de ambas para a aquisição dos conhecimentos necessários às práticas de escrita. Nesse sentido, a escola precisa ofertar ao aluno a possibilidade, ainda, de aperfeiçoar suas habilidades orais visando à produção de textos escritos, de gêneros diversos e veiculados pelos mais variados suportes textuais.

Acerca da relação entre textos orais e escritos, os PCNs (1998) recomendam também que, para se obter esse fim, por intermédio de um conjunto de atividades, o docente deve proporcionar ao aluno nas aulas de língua materna atividades que enfatizem tanto a escuta quanto a produção de textos orais, por exemplo, em momentos destinados a debates e expressão oral das opiniões, contemplando diferentes situações comunicativas. Observa-se

que os documentos oficiais que regem os princípios da educação no Brasil enfatizam a função social da escrita e a produção do texto considerando as várias condições discursivas.

Vieira (2005) corrobora com as postulações dos PCNs (1998) ao afirmar que o domínio da língua escrita é, acima de tudo, uma necessidade, não uma habilidade supérflua, visto que nos mais diversos contextos socioculturais o aluno irá se deparar com eventos de interação nos quais a escrita se fará estritamente pertinente para atingir seus propósitos de comunicar-se com outras pessoas, em situações nas quais seja exigida maior ou menor formalidade.

Em se tratando de ensino de leitura e produção textual, deve-se considerar que a língua escrita permite ao ser humano organizar-se em sociedade, como ressaltam Guedes e Souza (2006, p. 151):

Ensinar a escrever na aula de português é, portanto, apresentar os contextos de diálogo em língua escrita e propiciar aos alunos a participação nesses contextos. O mais amplo deles é o da língua escrita, que organiza nossa vida na sociedade em que vivemos.

O sujeito, ao escrever, interage socialmente, sobretudo porque ler e escrever são instâncias que estão intimamente relacionadas e não devem ser ensinadas na escola dissociadas uma da outra. Portanto, a leitura constitui-se como um dos segmentos que compõem a escrita. Vieira (2005) afirma que o ato de ler é a maneira mais eficaz de se aprender como escrever, como também deve significar fonte de conhecimento acerca das regras de escrita, auxiliando na revisão do texto escrito. A autora enfatiza a importância da leitura como um reduto de aprendizagem da escrita, assim como das convenções e instrumentalizando a revisão textual, em virtude de que o texto só será revisto a partir do momento em que seu autor realizar a leitura deste.

Ainda a respeito da relação entre escrita e leitura, Vieira (2005) afirma que produzir um texto transcende sua mera decodificação por parte do leitor, visto que uma produção escrita bem redigida envolve a compreensão, pelo interlocutor, das ideias e intenções expressas pelo autor, despertando naquele expectativas acerca do que será lido no decorrer desse texto. Nas escolas de ensino fundamental essa prática deve ser adotada com vistas a contribuir para a formação tanto de um leitor quanto de um escritor proficiente, de modo que a produção escrita assim como a leitura, na escola, se constitua como um aprendizado que irá acompanhar o indivíduo enquanto educando e cidadão nas experiências que irá vivenciar e no conhecimento que poderá adquirir no decorrer de sua vivência. A autora enfatiza, mais uma

vez, que não há melhor forma de aprender a respeito da escrita que não através da leitura, e que a produção textual corresponde à habilidade de compreender as informações lidas.

Para viabilizar o aprendizado das práticas de escrita, não se pode realizar um trabalho eficiente e produtivo se desconsiderar a unidade fundamental de ensino-aprendizagem na escola: o texto, contemplado em sua totalidade. Em relação à sua definição, os PCNs (1998, p. 21) apontam que “um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados.” Significa afirmar que o texto, como fonte de aprendizado, precisa ser considerado como uma unidade abrangente, significativo apenas se tomado como uma diversidade de recursos que, em conjunto, formam uma teia a ser compreendida pelo leitor, o qual poderá fazer inferências e relacionar informações.

Já para Marcuschi (2008), o texto é compreendido como um processo, e ele o considera não como uma unidade isolada nem um produto pronto, acabado; necessita pois, para sua significação, de interlocutores, os quais serão parte dele a partir do contato estabelecido entre o texto e os leitores, e estes poderão recebê-lo de diferentes formas, com maior ou menor aceitação das ideias presentes nele. Percebe-se a ênfase dada pelo autor à observação do texto como resultado de um ato que promove a comunicação, sempre em constante criação e jamais concebido como um produto totalmente finalizado, sendo passível de modificações ao longo do tempo e de outras leituras a serem realizadas, sem representar, portanto, um fim em si mesmo. Marcuschi (2008, p. 53) complementa que produzir um texto escrito,

é fazer as vezes do falante e do ouvinte simuladamente. Mesmo que o texto escrito desenvolva um uso linguístico interativo não do tipo de comunicação face a face, deve, contudo, preservar os papéis que cabem ao escritor e ao leitor para cumprir sua função, sob pena de não ser comunicativo.

Ele atesta que a comunicação do texto depende de que seu autor simule, enquanto escreve, os papéis do escritor e do leitor, preservando cada um deles. Isso significa dizer que essa simulação é necessária devido ao texto correr o risco de não ser comunicativo – não atendendo o propósito maior de texto, estabelecer comunicação -- caso os papéis do escritor e do leitor não sejam preservados.

Ao estabelecer relação entre o escritor e o texto produzido por ele, Costa (2000, p. 68) considera que a ação do sujeito sobre o mundo, ao produzir um texto, é produzir sentidos a fim de expressar ao seu leitor significados:

Portanto, produzir textos – ser escritor – é agir simbolicamente sobre o mundo, produzindo sentidos para o outro: um sujeito que pensa, sente e tem algo a dizer a outros sujeitos. Escrever é se apropriar de um conjunto de capacidades linguísticas e psicológicas com o objetivo de transmitir significados a um leitor, de forma adequada. Ou seja, é um processo de expressar e organizar o pensamento em língua escrita (COSTA, 2000, p. 68).

Ressalta-se, na citação de Costa, a afirmação de que produzir textos significa que o escritor interfere simbolicamente sobre o mundo, pois, ao escrever, o autor produz sentidos, visto que é um sujeito pensante e dotado de informações a serem compartilhadas com outros sujeitos. O texto é visto como o resultado da expressão e organização do pensamento humano.

Reiterando a importância do texto, os documentos oficiais, os PCNs (BRASIL, 1998), afirmam categoricamente que não é possível pensar em ensino sem considerar o texto como sua unidade básica. Desse modo, é inadmissível que o professor realize o trabalho de leitura com o aluno a partir de frases consideradas “soltas”, descontextualizadas, que não façam sentido para o discente, sem utilizar o texto como a fonte principal de ensino. Os PCNs postulam que o texto deve ser a unidade de ensino instituída pela escola.

Entretanto, Vieira (2005, p. 31) aponta uma contradição na prática escolar no âmbito da escrita de textos:

Contraditoriamente, na prática escolar os fatores relativos à situação comunicativa e ao contexto que envolve a escrita são tratados com descaso, gerando problemas adicionais no ensino da leitura e da redação. Na maioria das vezes, o aluno não tem uma motivação real para ler ou escrever, nem é esclarecido sobre a finalidade destas atividades. Lê sem objetivos, como se só houvesse um tipo de leitura, assim como redige sem saber para quem está escrevendo.

A autora enfatiza o descaso da escola em relação a todo o contexto que envolve a leitura e a escrita, que propaga um ensino descontextualizado e sem objetivos, afastando o aluno das situações reais de comunicação, nas quais seus textos podem ser significativos, efetivamente. É exatamente sobre essa visão ultrapassada de ensino que a escola necessita refletir, a fim de que sejam aplicadas nas aulas de língua materna práticas pedagógicas significativas de produção textual, por conseguinte, capacitar o aluno a inserir-se com segurança em uma sociedade que exigirá dele habilidades de escrita para agir em um contexto no qual ele poderá atuar e transformar, se necessário for.

Guedes e Souza (2006) comentam a respeito de um aspecto negativo da produção de texto – generalizada como “redação escolar” -- que corresponde à ausência de efeitos produzidos sem que faça sentido para o aluno que o produz, uma vez que em muitas ocasiões esse texto será lido unicamente pelo professor com o propósito de corrigir e atribuir-lhe uma

nota. Significa dizer que os textos solicitados ao aluno na escola são desprovidos de sentido ou objetivo real, pois essas produções afastam-se de situações efetivas de comunicação e não estabelecem qualquer relação com a realidade do educando, pois não produzem os efeitos pretendidos, já que essas produções não têm um interlocutor específico e o aluno não escreve com vistas a um propósito a não ser a correção pelo docente, em uma situação isolada de um contexto sociocomunicativo real:

Na vida real da linguagem, falamos e escrevemos para produzir bem determinados efeitos sobre os nossos interlocutores, até mesmo quando não queremos produzir efeito nenhum, como é o caso da redação escolar. (GUEDES e SOUZA, 2006, p. 146).

Infere-se, a partir disso, que os textos produzidos pelos alunos na escola distanciam-se da vida real da linguagem – na qual a fala e a escrita são utilizadas com o objetivo de produzir determinados efeitos.

Geraldi (2006, p. 65) chama a atenção para um aspecto bastante preocupante em relação à escrita ao afirmar que é preciso lembrar que a produção de textos na escola “foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial.” Ele observa que não se trabalha, na escola, a produção de texto que simule situações reais de uso da língua, tendo como único leitor o professor e, dessa forma, priva o aluno das possibilidades de interagir socialmente através da linguagem escrita.

Sobre este assunto Geraldi (2006, p. 65) levanta o seguinte questionamento: “Afim, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?” O autor enfatiza que não há estímulo ao aluno porque ele escreve unicamente para uma nota ser atribuída a seu texto pelo professor. Britto (2006, p. 120; grifo do autor) apresenta ideias semelhantes às de Geraldi ao comentar:

Na situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único – leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do “gosto” e da visão de língua do professor. Serviço *à la carte*.

No ambiente escolar, o aluno escreve de acordo com padrões estipulados pela escola para que seu texto seja avaliado e corrigido. O leitor ao qual esse texto se destina é o professor, visto que raramente alguma outra pessoa lerá a produção escrita do aluno. De acordo com a concepção do estudante, ele precisa escrever seguindo o gosto do professor, assim seu texto receberá uma boa nota.

Guedes e Souza (2006, p. 152) enfatizam a necessidade de que as atividades de escrita textual, na escola, tenham objetivos sólidos e sejam propostas com foco na produção de conhecimento pelo aluno:

Assim, é preciso criar situações para que o exercício da escrita pelo aluno se constitua realmente numa atividade intelectual – e não na atividade meramente braçal da cópia --, para que ele tenha a oportunidade e devida orientação para buscar eficácia e perfeição, para que escreva para produzir (e não apenas para resumir, parafrasear ou repisar lugares-comuns); para registrar, comunicar, influir, entender, comover, criar, nada menos do que tudo isso.

Além disso, os autores destacam que os reais objetivos ao se produzir um texto devem ser priorizados e que o aluno precisa estar ciente deles, compreendendo que escreve com algum propósito que não somente a escrita pela escrita.

O texto solicitado ao aluno pelo professor perde sua especificidade e torna-se artificial ao ser rotulado de redação (ANTUNES, 2009). Dessa forma, em vez de assumir sua identidade como autor do texto, o aluno acaba perdendo-a e não consegue deixar, no texto produzido, suas marcas pessoais, fato que compromete profundamente a qualidade do texto e seu desenvolvimento enquanto produtor de textos. Esse problema ocorre pelo fato de que a redação escolar uniformiza qualquer tipo de gênero textual: mesma proposta de produção, mesmo modelo e objetivo. Ou seja, não se estabelecem critérios específicos para os textos solicitados aos alunos.

A respeito disso, Bagno (2002, p. 56; grifos do autor) é contundente ao afirmar:

No tocante à produção textual escrita, as escolas brasileiras, em sua maioria, até hoje se restringem à prática da “redação”, gênero textual que só existe na escola, não tendo portanto nenhuma função sociocomunicativa relevante para a vida presente e futura do aprendiz. A prática tradicional da redação escolar empobrece drasticamente os objetivos de ensino da língua na escola, pois despreza todos os diversos elementos que contribuem para as *condições de produção* do texto escrito: *quem* escreve, *o que* escreve, *para que* escreve, *quando e onde* escreve, isto é, em que situação cultural, social, temporal e espacial.

Iniciar a escrita de um texto não é considerado uma tarefa das mais fáceis: “É difícil começar a escrever, pois é o momento de saída do silêncio, de dar ordem ao caos, de se fazer

sujeito da história a ser construída” (SIMKA e JÚLIO, 2012, p. 34). Os autores comentam que, uma vez que a escrita passa a existir no momento em que as ideias precisam ser organizadas, o escritor passa a ser o agente do texto a ser produzido.

Acerca da dificuldade em se escrever um texto, Vieira (2005, p. 70) é enfática ao mencionar que:

Lidar simultaneamente com processos de composição e de transcrição, saber como gerar ideias e distribuí-las no texto, adequando-as ao seu nível de formalidade e propósito comunicativo, tudo isso faz com que a escrita seja uma atividade por natureza complexa e difícil, sem falar do manejo das diferenças próprias do meio escrito, face ao oral.

Devido aos vários segmentos que compõem o processo de produção de texto, escrever torna-se uma tarefa bastante complexa: criar, transcrever, gerar e distribuir ideias no texto são etapas da escrita textual. Vieira (2005, p. 73) acrescenta que “Para aprender a redigir é preciso escrever com frequência.” A prática e a frequência em se produzir textos conduzem o escritor ao aprendizado e, conseqüentemente, ao aperfeiçoamento da sua escrita.

As produções textuais solicitadas aos alunos pela escola precisam visar a um objetivo concreto: a inserção do discente como indivíduo atuante na sociedade letrada. Desta forma, “O professor de português precisa, enfim, ensinar-se a fazer o que quer que seus alunos aprendam a fazer: precisa ensinar-se a escrever para produzir conhecimento” (GUEDES e SOUZA, 2006, p. 153). Desse modo, entende-se que o trabalho com a produção de textos na escola precisa conceber que escrever corresponde à produção de conhecimento, e não a meras redações solicitadas aos alunos desprovidas de sentido para que estes as produzam a fim de serem avaliados ou obterem uma nota.

1.3. A QUESTÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Letramento engloba um conceito bastante complexo pelo fato de estar relacionado à leitura e à escrita – dois processos simultaneamente distintos e semelhantes entre si. De acordo com Soares (2009), o termo letramento corresponde, em português, à tradução da palavra *literacy*, em inglês, que refere-se à condição de ser letrado, isto é, ler não somente para decodificar, mas para fazer uso dessa habilidade em diversas situações cotidianas. O vocábulo letramento, no Brasil, surgiu para denominar o processo de uso social da leitura e da escrita, com vistas a formar o leitor proficiente.

Letramento, nas palavras de Kleiman (2005, p. 21), envolve as práticas de uso da escrita que, no decorrer do tempo, provocaram modificações sociais bastante significativas. Essas práticas, segundo ela, são mais amplas do que as práticas escolares de utilização da escrita, embora estas estejam incluídas, também, no conceito de letramento. Significa dizer que o letramento do indivíduo inclui o letramento escolar, entretanto, transcende as atividades que envolvem leitura e produção textual praticadas na sala de aula, uma vez que no contexto social as situações com as quais o aluno poderá se deparar usualmente não são trabalhadas na escola nas aulas de língua materna.

Ferreiro (2012) postula a respeito das modificações sofridas pelo termo letramento, salientando ainda a necessidade de uma palavra que englobasse as práticas de escrita e leitura que transcendessem a alfabetização, visto que ser letrado inclui ser alfabetizado, entretanto um não é necessariamente requisito para o outro. Um indivíduo pode ser alfabetizado mas não letrado, já que muitas pessoas sabem “ler e escrever” sem associar essas duas habilidades às situações cotidianas cuja realização necessite utilizá-las, como escrever um bilhete, preencher um formulário, compreender o que está escrito em uma placa, orientar-se pelas ruas de uma cidade através de placas de trânsito, entre outros contextos socioculturais. A autora discorda das denominações que o termo letramento adquiriu em alguns idiomas, destacando a inadequação desse vocábulo, considerando-o ainda insuficiente para denominar as ações que engloba:

O inglês *literacy* deu lugar a aberrações, tais como *litteracie* (francês) ou *letramento* (português). Estamos todos cientes da insuficiência do termo *alfabetização*, que nos leva a contrassensos tais como “alfabetização numa escrita não alfabética”. No entanto, embora a palavra *alfabetização* esteja ancorada em “alfabeto”, nada solucionamos com um *letramento* que está ancorado em “letra”. O que devemos dizer é “cultura letrada”, para nos aproximarmos do significado original de *literacy* (...). (FERREIRO, 2012, p. 56, grifos da autora)

Na verdade, Ferreiro aponta que a expressão “cultura letrada” constitui o termo mais aproximado da definição original de *literacy* – do qual derivam os demais, uma vez que considera que letramento encontra-se relacionado à letra, dada a complexidade de práticas de leitura e escrita contidas no letramento. O letramento envolve a descoberta do mundo da escrita pela criança, pelo jovem ou pelo adulto, e tido como um processo, não é finito, uma vez que o indivíduo adquire conhecimentos, aprende e aperfeiçoa práticas que envolvem escrita e leitura no decorrer de toda a sua vida. Kleiman (2005) sugere que para que isso aconteça, o professor deve adotar práticas diárias de leitura de textos encontrados em diversos suportes na sala de aula, deixando-os acessíveis aos alunos, podendo também realizar com a

turma um passeio-leitura pela escola ou pelo bairro – esta última atividade mais apropriada para os alunos das séries iniciais do ensino fundamental, a fim de familiarizarem-se com o letramento por placas e símbolos.

O conceito de letramento foi criado, de acordo com Kleiman (2005), para fazer referência a utilizações da escrita e da leitura não só no ambiente escolar, mas em qualquer lugar. Sabe-se que a escrita encontra-se nos mais diversos ambientes e contextos sociais, que compõe a paisagem do dia a dia, e faz parte de quase todas as atividades que são realizadas cotidianamente pelo ser humano. Assim, torna-se praticamente impossível, na sociedade, não ser necessário ao indivíduo ler ou escrever. Segundo a autora ser letrado também implica a compreensão do sentido de um texto ou outro produto da cultura escrita, ou seja, essa afirmação compreende a ideia de que, sem compreender um enunciado ou o propósito de um texto, não há letramento por parte do indivíduo. Isso significa dizer que uma pessoa letrada adquiriu a capacidade de desenvolver estratégias que levam-na a compreender a importância da leitura e da escrita como habilidades a serem utilizadas não só na escola mas também em outros contextos sociais e, por intermédio de ambas, tornar-se capaz de ampliar seu vocabulário e sua argumentação, com proficiência na leitura e produção de textos.

A autora enfatiza que letramento e alfabetização estão intimamente relacionados e que apesar de aquele não corresponder a este, o inclui. Ela afirma ser a alfabetização “uma das práticas de letramento” (KLEIMAN, 2005, p. 12). A alfabetização é um componente das práticas sociais nas quais se faz uso da escrita na escola sendo, portanto, uma prática composta de vários saberes e sujeitos que dela participam e ainda de componentes materiais que auxiliam a execução dessa prática.

Kleiman (2005) chama a atenção para a complexidade intrínseca ao processo de letramento do indivíduo: não envolve uma única habilidade ou competência; dele fazem parte inúmeras capacidades e saberes para se chegar a adquirir essa capacidade maior – a de ser letrado, e muitos desses saberes não estão necessariamente relacionados à leitura praticada na escola. Em relação ao letramento, Soares (2009, p. 32; grifo da autora) afirma:

A palavra *letramento* ainda não está dicionarizada, porque foi introduzida muito recentemente na língua portuguesa, tanto que quase podemos datar com precisão sua entrada em nossa língua, identificar quando e onde essa palavra foi usada pela primeira vez.

A autora destaca que a introdução desse termo na língua portuguesa ainda é recente, o que comprova-se pelo fato de que ainda não figura nos dicionários, para referir-se a eventos que,

até então, não tinham nome. Soares (2009, p. 72) complementa seu pensamento ao definir que letramento, assim como postula Kleiman (2005), “não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Pode-se observar que Soares apresenta o conceito de letramento não como sendo o resultado de habilidades individuais, mas sim como as práticas sociais – em um contexto específico -- que envolvem leitura e escrita dos indivíduos no âmbito social, e não individualmente, nas mais variadas situações comunicativas. Percebe-se aqui que ambas as autoras ressaltam a dimensão social do letramento, a partir das habilidades individuais colocadas em prática nos contextos sociais em que o indivíduo insere-se no decorrer da vida.

Complementando a definição de letramento, Corrêa (2003, p. 55), salienta a autonomia e a competência leitoras, fundamentais para o indivíduo ser considerado letrado, ainda à continuidade tanto do processo de formação de leitor quanto do letramento, “é contínuo, incessante e até mesmo interminável. Mas a partir de certas competências e habilidades, pode-se considerar um indivíduo como leitor competente e autônomo, enfim, como indivíduo letrado”. Observa-se que Corrêa define letramento como o contínuo processo de formação do leitor, considerado por ele incessante e interminável. Para um indivíduo ser considerado letrado, é preciso que ele seja um leitor competente.

Já no entender de Cosson (2007, p. 11), letramento transcende o mero aprendizado da leitura e da escrita, visto que “trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas.” Diferente de ser considerado alfabetizado – aquele que aprendeu a ler e a escrever --, o indivíduo letrado consegue incorporar às suas práticas sociais a escrita e a leitura, reconhecendo sua relevância nos diversos contextos nos quais se insere e participa. Bagno (2002, p. 52; grifo do autor) sugere que

[...] deveríamos propor então um ensino de língua que tenha o objetivo de levar o aluno a adquirir um *grau de letramento* cada vez mais elevado, isto é, desenvolver nele um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever (BAGNO, 2002, p. 52).

Corroborando com a definição de Cosson (2007) acerca do letramento, para Bagno, portanto, ser letrado compreende não só as habilidades de ler e escrever adquiridas por um indivíduo alfabetizado, mas também relaciona-se às suas práticas cotidianas, realizadas em diversos contextos sociais, à medida que necessite delas para estabelecer comunicação. Bagno (2002)

propõe que o ensino da língua, na escola, deveria ser voltado para o aluno tornar-se cada vez mais letrado, a fim de que ele adquira habilidades e práticas de leitura e escrita através das quais torne possível apropriar-se dessas capacidades, utilizando-as de maneira cada vez mais eficiente. Assim, a escola formaria leitores competentes, letrados, transcendendo o limitado conceito de alfabetizado. A respeito disso, Kleiman (2005) afirma, que qualquer método ou recurso utilizado com o propósito de ensinar a decodificação, a análise e o reconhecimento da palavra pode configurar-se como prática de letramento.

Em virtude dessa pesquisa ter como objetivo central o letramento literário – processo que envolve leitura, escrita, literatura e letramento -- faz-se necessário situar a literatura nesse contexto. Candido (2009, p. 174) define literatura sob um ponto de vista bastante abrangente, relacionando-a às criações que os diversos níveis sociais produziram com características poéticas, ficcionais ou dramáticas, “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”. O conceito apresentado por Candido relaciona-se à literatura sob o ponto de vista dos textos orais e escritos, incluindo a poesia, a ficção e o texto dramático das formas mais simples até as mais complexas, fazendo-se presente em todas as sociedades, visto que faz parte da cultura transmitida de geração para geração através de histórias contadas não só oralmente, menos complexas, mas também de forma escrita, mais complexas e eruditas. O autor amplia a definição de literatura ao conceituá-la como uma manifestação universal da humanidade ao afirmar que

a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fábulação (CANDIDO, 2009, p. 174).

Candido enfatiza que não há possibilidade de algum homem ou povo ser capaz de viver sem experimentar alguma forma de fuga ou afastamento da realidade através da imaginação, ou seja, de entrar em contato com a literatura ao longo de sua vida, pois percebe-se a presença dela em diversas manifestações textuais na sociedade, sejam elas orais ou escritas.

Nas palavras de Candido (2009), literatura compreende algo essencial e universal à humanidade. Ele firmemente expressa o poder de humanização de que é capaz a literatura em relação aos homens. Caso lhes seja negado esse direito, corre-se o risco da humanidade ser mutilada, pois a literatura permite ao indivíduo entrar em contato com sentimentos e visões de mundo semelhantes e diferentes das suas, como também livra-o das angústias e problemas

que o afligem em se cotidiano. Além disso, a literatura propicia prazer e torna a sociedade mais humana. Negá-la é privar o indivíduo de tornar-se mais humanizado.

A respeito da literatura, Martins e Versiani (2008, p. 18) apresentam as seguintes considerações:

Literatura não se ensina, aprende-se com ela. Mas, à medida que se aprende, é possível passar para outros um pouco daquilo que o prazer da leitura deixou em nós. Essa operação intersubjetiva equivale a outro aprendizado que é o de compartilhar modos de compreender a vida, o mundo, a existência, a identidade, a relação com o outro, não percebidos ainda.

As autoras enfatizam que a literatura sempre ensina algo a quem a lê. No entanto, como elas afirmam, aprender sobre ela não é o suficiente quando não se transmite aos outros o prazer que a literatura proporcionou, isto é, a fruição desfrutada através da leitura literária. Além disso, esse compartilhamento compreende um outro aprendizado: o de partilhar diferentes formas de perceber e encarar a vida, o universo, a própria vida, a sociedade, ainda não compreendidos.

Já Aguiar e Silva (2007, p. 14) pontua acerca de legados que ficaram em um passado histórico, mas sim, consiste em uma produção que se renova com o passar dos séculos, sendo portanto, dinâmica, uma ponte entre os textos antigos e os novos visto que

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 e SILVA, 2007, p. 14).

A literatura representa, ainda, uma visita a textos já produzidos, e através dessa releitura, os textos já existentes poderão ser modificados para serem produzidos outros a partir deles, fazendo com que a literatura se perpetue pelos séculos e pelas gerações; a obra literária, portanto, constitui-se como “um objeto produzido no espaço e no tempo” (AGUIAR e SILVA, 2007, p. 30)

Segundo Compagnon (2009, p. 276), a literatura corresponde a um auto conhecimento e do mundo: “Exercício de reflexão e experiência da escrita, a literatura corresponde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo.” Isso significa dizer que, pela literatura, o homem é capaz de refletir acerca da escrita, sendo uma experiência de conhecimento de si mesmo e da sociedade. Além disso, em relação à existência da literatura, o autor afirma que

A literatura tem, pois, uma existência dupla e heterogênea. Ela existe independentemente da leitura, nos textos e nas bibliotecas, em potencial, por assim dizer, mas ela se concretiza somente pela leitura. O objeto literário autêntico é a própria interação do texto com o leitor (COMPAGNON, 2010, p. 147).

Compagnon enfatiza que não há relação entre a existência da literatura e a leitura ou o fato de estar documentada, embora ela só possa se efetivar através da leitura. Ele afirma ser a relação entre o texto e o leitor o verdadeiro objeto da literatura.

Abreu (2006) refere-se à literatura sob uma concepção histórico-cultural. A autora apresenta que “[...] a definição de literatura não é algo objetivo e universal, mas sim algo cultural e histórico” (ABREU, 2006, p. 109). Ela não considera que o conceito de literatura seja uma ação subjetiva e bastante particular, visto que a literatura construiu-se no decorrer dos séculos, segundo as necessidades humanas, sendo que muitas obras foram perpetuadas de geração para geração, constituindo-se, assim, como um produto cultural. Já os PCNs, definem o texto literário da seguinte forma:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (BRASIL, 1998, p. 26)

Os documentos oficiais que orientam o ensino no Brasil atribuem ao texto literário a predominância da força criativa da imaginação e a presença da criação estética. Não o conceitua com precisão, contudo apresentam definições do que o texto literário não é. Além disso, apresentam características desse gênero textual, por considerem-no uma representação particular das experiências vivenciadas pelo homem:

Como representação – um modo particular de dar forma às experiências humanas --, o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis (BRASIL, 1998, p. 26).

Os PCNs (1998) enfatizam que o texto literário ultrapassa os limites do que é real por ser um elo entre o sujeito e o mundo, assim como entre a ficção e a realidade e não se limitando, portanto, a diferentes modos de compreender essa realidade, que pode aproximar-se ou

distanciar-se da vivência do leitor. O gênero literário envolve, pois, ficção e realidade, sem restringir-se aos fatos observados na vida real ao dar-lhes uma roupagem singular através da abordagem literária, constituindo assim uma mediação entre o leitor e o mundo por mostrar-lhe uma forma diferente de interpretar o mundo em que vive. Além disso, a literatura nem sempre expõe comportamentos e valores aceitáveis na realidade, de forma que o leitor poderá se deparar com personagens ou situações que representam o “certo” e o “errado”, o “bem” e o “mal”, através de temas como preconceito, discriminação, violência, submissão.

Os documentos oficiais expõem, ainda, que o tratamento dado ao texto literário significa o reconhecimento de particularidades que compõem um tratamento especial dado à linguagem, que o difere dos demais gêneros textuais, uma vez que a leitura do texto literário exige do leitor a percepção de aspectos singulares deste, os quais contribuem para a formação desse sujeito. De acordo com os PCNs (1998), há vários equívocos na escola acerca do trabalho com os textos literários: um deles é sua utilização como um instrumento para o estudo de tópicos gramaticais e excluindo qualquer referência à composição ou conteúdo textual; exercícios de “interpretação de texto”, os quais usualmente correspondem à resolução de questões cujas respostas são literais, e quando referem-se à interpretação as respostas consideradas adequadas para as questões ou são as soluções propostas pelos autores do livro didático ou as conclusões do professor acerca da pergunta; significados literais de palavras ou expressões encontradas nesse texto literário, consideradas isoladas do contexto, entre outros equívocos. Significa dizer que, em vez de o texto literário representar o ponto de partida para o aluno realizar uma leitura deleite, refletir acerca do texto lido, isto é, como um recurso que poderá contribuir para a formação de um leitor proficiente e hábil a perceber sutilezas, os sentidos que o texto é capaz de apresentar a fim de suscitar no sujeito a compreensão da sua realidade e dos seus semelhantes, reconhecendo-se naquele texto a profundidade das produções literárias.

Para Oliveira (2010), a maior parte dos textos literários caracteriza-se pelo distanciamento da realidade, característica essa que os torna ficcionais, isto é, a aproximação da realidade tornaria o texto não ficcional, portanto não literário. Percebe-se que a autora não considera que a literatura pode unir realidade e ficção simultaneamente, de forma que expressa sua crença no não reconhecimento da realidade em um texto ficcional postulação esta divergente daquela defendida pelos PCNs.

Quando os autores citados neste trabalho enfatizam a necessidade da leitura, sobretudo a do texto literário, ressaltam a função social que a literatura desempenha em relação ao leitor e a sua parcela de contribuição na formação do ser humano sob a perspectiva da cidadania

crítica, destacando seu papel de formadora da personalidade, principalmente quando diz respeito ao exercício da reflexão e a capacidade de penetrar nos problemas da vida por meio do letramento literário, que é o foco desta pesquisa. A leitura literária visa formar um leitor ciente do mundo à sua volta, conhecedor dos problemas inerentes à sociedade. Dessa forma, um dos propósitos desse tipo de texto é a formação de um ser humano crítico. Em relação a esse aspecto, Rouxel (2013, p. 20) afirma:

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

Assim, o texto literário busca formar um sujeito agente, questionador, receptivo e livre, dotado da capacidade de argumentar e produzir sentido àquilo que lê e percebe, de modo a posicionar-se ativamente diante do texto. A literatura implica, ainda, na formação de um sujeito leitor mais sensibilizado com as causas humanas, os problemas e questões que afetam a humanidade, embora nem sempre relacionem-se diretamente a esse leitor, cuja reflexão poderá torná-lo mais humano no tocante à percepção do outro no contexto social.

A dimensão e o poder que emanam da literatura são postulados por Candido (2011) ao confirmar que a literatura está sendo introduzida nos currículos pedagógicos como um influente instrumento de instrução e educação na instituição escolar, como uma ferramenta de aprendizado não só intelectual, mas também afetivo, que poderá abordar, em suas manifestações, temáticas que preconizam tanto valores acolhidos quanto rejeitados pelas convenções sociais. Acrescido a isso, conforme aponta Candido, a literatura apresenta um aspecto coletivo porque funde “meios expressivos (a palavra, a imagem), e mobiliza afinidades profundas que congregam os homens de um lugar e de um momento, para chegar a uma comunicação” (CANDIDO, 2006, p. 146). A literatura atua como um elo entre os homens com o propósito de uni-los por um objetivo em comum: o de estabelecer comunicação pela interação entre leitores e texto, seja em uma mesma época ou em períodos de tempo distintos.

Direcionando a leitura literária para o trabalho pedagógico, sobretudo em turmas de 9º ano do ensino fundamental, o professor enquanto educador está incumbido não somente de ensinar o aluno a decodificar, como se sabe, mas também de oferecer condições para a aprendizagem do educando de acordo com suas necessidades, interesses e curiosidades, de

modo que o aluno atribua sentido àquilo que lê. Essa autonomia é fundamental para criar no jovem o hábito da leitura crítica e a escolha pelo que deseja, gosta ou necessita ler. A literatura pode levar ao aluno esse caminho de descobertas e a escola deve oferecer-lhe esse direcionamento, pois o texto literário, ao lidar com a fantasia, com o mundo imaginário, chama a atenção tanto de crianças no início do processo de alfabetização quanto dos jovens, despertando nestes um conjunto de possibilidades de interpretação e de compreensão textuais. O leitor, quando atribui um sentido significativo à literatura, torna-se produtor de sentidos enquanto escritor e também como leitor de textos.

Nessa perspectiva, o estudo de obras literárias em sala de aula, desde que bem direcionado, possibilita ao professor realizar um trabalho eficaz, que desperte no aluno o gosto pela leitura do texto literário, sendo capaz de relacioná-lo a situações e problemas do seu cotidiano e da sociedade, despertando nele a percepção de que as obras literárias, mesmo que sejam escritas há muito tempo, podem ser atuais ao estabelecerem uma ponte entre o passado e o presente retratados pela ficção.

Em virtude da contribuição advinda da literatura para a formação do aluno enquanto educando e cidadão, o ensino de Língua Portuguesa na escola precisa contemplar diversos gêneros textuais, sem excluir, portanto, o literário. Para atingir esse objetivo, os PCNs (BRASIL, 1998) ressaltam a importância do trabalho com esse tipo de texto agregado às práticas já realizadas pelo professor em sala de aula, uma vez que representa uma fonte peculiar de conhecimento, o trabalho com o gênero literário requer do docente um tratamento diferenciado a fim de contemplar as propriedades que o constituem, através da exposição e da discussão tanto pelo docente quanto propiciar ao aluno situações nas quais possa posicionar-se criticamente diante do texto literário.

Levar a literatura até a sala de aula é indispensável à aprendizagem do aluno, visto que relaciona-se ao mundo real apesar de não se configurar como uma mera representação da realidade ou mesmo significar um mero produto da imaginação. A esse respeito, os PCNs (1998, p. 29) afirmam que:

Pensar sobre a literatura a partir dessa autonomia relativa ante o real implica dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo regido por jogos de aproximações e afastamentos, em que as invenções de linguagem, a expressão das subjetividades, o trânsito das sensações, os mecanismos ficcionais podem estar misturados a procedimentos racionalizantes, referências indiciais, citações do cotidiano do mundo dos homens (BRASIL, 1998, p. 29).

A linguagem do texto literário é subjetiva, composta por figuras de linguagem, na qual traços ficcionais misturam-se a procedimentos racionalizantes e referências ao cotidiano. Além disso, é fundamental para o leitor que reconheça, ainda, a relação da literatura com a realidade. Todavia, nos próprios PCNs (1998) são reveladas lacunas em relação às orientações de como trabalhar a literatura nas escolas. Segundo Magalhães e Barbosa (2009, p. 156, grifo dos autores), esse documento “não indica ou detalha nenhuma pedagogia e específica, limitando-se a recomendar que se observe a ligação entre o texto e a vida, possibilitando ‘a ficção e a reinterpretação do mundo e dos mundos possíveis’”, delegando ao professor a formulação de estratégias metodológicas com o texto literário a fim de inseri-las em sua prática pedagógica.

Muito além de uma simples atividade a ser realizada nas aulas de Língua Portuguesa, ler e refletir acerca do texto literário pode contribuir para a formação do homem ao despertar no indivíduo a percepção da realidade que o cerca e que essa realidade está retratada, com seus problemas e contradições, nessa mistura do mundo real com o ficcional que compõe a literatura. Acerca da sua inserção na vida do aluno desde as primeiras séries, Goulart (2003, p. 46) postula que, mesmo na infância, o contato do aluno com o texto literário na escola acaba por inseri-lo “na esfera social letrada da literatura, o que representa o conhecimento de novos modelos de compreender a realidade, de organizá-la, abrindo-lhe as portas para conteúdos de um novo campo de saber”. É possível observar a relação entre a literatura o letramento, por intermédio das novas perspectivas de compreensão da realidade, constituindo-se assim como uma forma de aprendizado. Através do enfoque imaginário da realidade a partir do texto literário, trabalhar-se-á com hipóteses, usando a criatividade do aluno para entrar em contato com a realidade, através de uma aplicação linguagem diferenciada da linguagem. Literatura significa também lidar com verdades, conflitos, contradições, ambiguidades e sutilezas da língua.

Magalhães e Barbosa (2009) apontam que enquanto arte, a literatura produz no leitor a apreciação estética do texto que o conduz ao conhecimento, afirmando que a literatura, além de proporcionar prazer estético – como as demais formas artísticas -- também é uma forma de educar, já que também se ensina e se aprende através dela. Eles chegam à conclusão que “a literatura nos permite, de fato, vivenciar e (re)criar acontecimentos e experiências, sentimentos e emoções” (MAGALHÃES e BARBOSA, 2009, p. 153), já que literatura também corresponde a recriar fatos vividos e experiências de vida, sentimentos, angústias, anseios expressos na ficção.

Paiva (2003, p. 122) chama a atenção para o fato de que literatura “não é apenas um sistema de obras que a tradição consagrou, mas ela vive no dia a dia da escola desde a alfabetização, no caso da literatura escrita, com seu caráter polissêmico e lúdico”. A autora apresenta a definição de literatura como um elemento que não se faz presente unicamente na forma de obras consideradas clássicas, mas que também pode compor o cotidiano escolar desde as séries iniciais do ensino fundamental, isto é, aproxima a literatura da realidade do aluno, de forma a desmitificá-la ao torná-la acessível.

Rangel (2003, p. 138; grifo do autor) menciona ser o texto literário um direito de qualquer cidadão e um dever a ser cumprido pela escola no ensino fundamental no exercício de suas atribuições enquanto espaço educativo:

considero o texto literário *indispensável* para o ensino/aprendizagem da leitura e, evidentemente, para o gosto literário, direito de todo e qualquer cidadão e dever do ensino fundamental. Não se trata apenas de incluí-lo na programação cotidiana, mas de lhe dar o devido destaque cultural e pedagógico, seja na criteriosa seleção do que se oferece ao aluno, que não pode deixar de lado a história e as características dos cânones, seja no tratamento didático dado ao estudo de texto, que não pode prescindir de atividades que desenvolvam adequadas estratégias de abordagem e processamento do texto literário.

Dessa forma, percebe-se a parcela de contribuição do texto literário no ensino-aprendizagem da leitura e para que o aluno tome gosto pela leitura literária. Isso representa mais do que figurar no currículo escolar; significa atribuir a devida importância àquilo que deve ser criteriosamente selecionado para oportunizar ao aluno, incluindo o estudo e a leitura dos textos canônicos.

Entende-se que a literatura é uma espécie de leitura diferenciada, visto que não há limites, dentro do texto literário, para a liberdade e o prazer desfrutados pelo leitor, porque “a literatura constitui modalidade privilegiada de leitura, em que a liberdade e o prazer são virtualmente ilimitados” (LAJOLO, 2007, p.105). A fruição que só a leitura literária traz ao leitor oferece a ele um mundo repleto de liberdade e imaginação. A autora considera ainda que:

Levar em conta a interação leitor-texto para discutir literatura parece dar conta de forma mais adequada do modo de inserção da literatura na vida escolar, uma vez que a prática de leitura patrocinada pela escola é dirigida, planejada, limitada no tempo e no espaço. Tais atributos tornam a leitura escolar bastante afastada da individualidade, solidão e gratuidade que caracterizam a leitura prevista pelas teorias da literatura que desconsideram, em suas reflexões, as condições institucionais nas

quais ocorre a leitura dos textos de cuja literariedade elas se ocupam (LAJOLO, 2007, p. 43-4).

Lajolo afirma que considerar a relação entre o leitor e o texto é fundamental para inserir a literatura na vida escolar do aluno, pois, ao que parece, a escola dá à leitura literária um tratamento limitado, distante da individualidade, solidão e gratuidade características dela.

Lajolo engloba às funções da escola a familiaridade do aluno com o texto literário. Segundo ela,

pode-se incluir, entre as funções da escola, o aumento progressivo e paulatino da familiaridade do aluno com textos que ampliem seu horizonte de expectativas, numa perspectiva de familiaridade crescente com esferas de cultura cada vez mais complexas que incluem, no limite, aqueles textos que, tendo a sanção dos canais competentes, configuram a literatura (LAJOLO, 2007, p. 45).

A autora ressalta o quanto é importante tornar familiares ao aluno textos que o ajudem a expandir seus horizontes e a conhecer culturas diferentes e complexas. Um aspecto intrínseco à literatura é seu caráter social, voltado à formação do cidadão, como bem ressalta Lajolo. À literatura correspondem sentimentos, valores e comportamentos que representam, de modo simbólico, os receios, problemas, anseios e utopias da sociedade. Dessa forma, verifica-se a importância de inserir a literatura no ensino escolar, em virtude de que para o exercício pleno da cidadania do indivíduo, necessita de apropriar-se da linguagem literária, como também alfabetizar-se nessa linguagem, não porque tornar-se-á um escritor, mas para ser um leitor proficiente.

Magalhães e Barbosa (2009, p. 153) relacionam literatura às emoções, aos conhecimentos e à cidadania, elementos que a tornam, pois, indispensáveis ao currículo adotado pelas escolas. Além disso, os autores citam a literatura com foco na formação do cidadão, mostrando-se defensores, assim como Lajolo, da sua inserção e permanência nas práticas pedagógicas aplicadas pelo docente.

Em relação ao seu papel humanizador na sociedade, “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. 180). Vista como forma de conhecimento, a literatura desperta no ser humano o senso crítico necessário para colocar-se como agente da sociedade em que vive, conscientizando-se de que precisa posicionar-se ativamente diante dos desafios que virá a encarar em sua vida cotidiana diante das mais diversas situações, como também passa a conhecer e compreender melhor o semelhante com seus problemas e sua individualidade.

Acerca da função social expressa pela literatura, tão fundamental à formação humana do educando, Candido (2006) comenta sua origem, ao postular que esta advém da própria composição da obra literária e da sua inclusão na esfera comunicativa e cultural, não dependendo, pois, de sua aceitação por seus leitores ou consumidores, pois sendo subjetiva, a literatura retrata a concepção do autor em relação àquilo que escreveu.

Rolla (2006) destaca que tanto a leitura quanto a escrita literárias acabam por desencadear, em virtude de serem produtos de ações humanas, a comunicação e a atribuição de sentido que concerne a literatura. A autora diz que ambas desencadeiam o aprendizado da nossa própria existência, em virtude de serem componentes essenciais ao processo comunicativo entre as pessoas, processo esse que faz parte tanto da natureza humana quanto da literária.

Em relação à importância do letramento literário no processo educativo, pode-se afirmar que através do texto literário vai-se além de uma mera leitura superficial e sem compreensão do que foi escrito pelo autor e lido pelo leitor. Nas palavras de Cosson (2007, p. 30):

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

O autor enfatiza por que o letramento literário é tão relevante ao processo educativo. Cosson afirma que a leitura literária, na escola, tem como propósito melhorar a qualidade da leitura e enriquecê-la, porque, acima de tudo, fornece ao leitor ferramentas de conhecimento para tornar-se proficiente no mundo da linguagem. Verifica-se que o texto literário desperta o gosto pela leitura, além de proporcionar prazer e descobertas ao leitor no campo da linguagem. Ainda acerca da importância do letramento literário, Cosson (2007, p.12) acrescenta que:

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.

Do processo de letramento literário do indivíduo, fazem parte dele a dimensão diferenciada das situações de uso social da escrita e, principalmente, a garantia de sua

efetividade na sociedade. É aí que reside sua importância tanto na escola quanto na vida social, no decorrer de sua existência.

Cosson (2007, p. 17) afirma, ainda, que “para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização, [...] promovendo o letramento literário.” A formação escolar oferecida ao indivíduo pelas instituições de ensino no Brasil precisa trilhar novos caminhos a fim de que possa oferecer ao aluno oportunidades e recursos cujo objetivo seja de formar um leitor consciente e crítico, capaz de inferir suas próprias conclusões daquilo que lê e dotado de opiniões autênticas e firmes, tornando-se agente das mudanças que deseja para sua vida e para a sociedade em que vive. A literatura só poderá tornar-se uma ferramenta poderosa de humanização e transformação dentro da escola caso haja mudanças no sistema educacional da maioria das escolas brasileiras, pois o letramento precisa ser um dos objetivos principais do ensino no Brasil.

2. METODOLOGIA

2.1. CONCEITOS DE PESQUISA

O presente capítulo tem como propósito apresentar a constituição da pesquisa, a qual possibilitou a execução deste trabalho, compondo-se dos seguintes seções, a saber: a primeira, 2.1., tratará do conceito de pesquisa; a seguinte, 2.2., abordará acerca da natureza da pesquisa utilizada para a realização deste trabalho; a terceira, 2.3., tratará dos recursos utilizados para possibilitar a aplicação das sequências didáticas e 2.4. irá detalhar e fundamentar teoricamente a escolha pelas propostas de intervenção aqui sugeridas.

O ser humano, em sua trajetória, vê-se cerceado pela necessidade de conhecer o mundo à sua volta, de realizar descobertas e avanços em diversas áreas de atuação no decorrer dos séculos e, para atingir esse fim, faz-se necessário pensar, criar elementos e meios que o auxiliem a compreender esse mundo e, conseqüentemente, aprimorar sua vivência. A pesquisa pode ser entendida como o esforço do ser humano em entender sua realidade através da investigação, que conduz o indivíduo a produzir conhecimentos, os quais irão corroborar para que essa realidade possa ser interpretada, relacionando-se ao conhecimento (TOZONI-REIS, 2010). Dessa forma, é por intermédio da pesquisa em diversas áreas que o homem fomenta suas descobertas, produzindo aprendizado através de estudos e investigações na busca de aperfeiçoar suas atividades nos mais variados âmbitos da sociedade desde muito tempo atrás, visando à melhoria da vida das pessoas a fim de facilitar a execução de práticas já existentes, aprimorando-as, e também às respostas para suas indagações diante de problemas ou questões constatadas no meio social, configurando-se na produção do conhecimento.

Conforme aponta Gil (2008), pesquisa define-se como a sistematização das ideias e questionamentos para desenvolver um método científico, cujo propósito deve ser encontrar sugestões que visem a solução para as questões investigadas nesse estudo, tendo como instrumentos facilitadores os procedimentos científicos, como se verá adiante.

De acordo com as proposições de Tozoni-Reis (2010, p. 14), pesquisar significa “produzir conhecimentos para a ação”. Assim, para o homem conhecer a realidade, faz-se necessária a execução de ações previamente planejadas por meio de estudos e investigações a fim de tornar viável a realização de uma pesquisa. No campo educacional, tão fundamental ao desenvolvimento de uma nação, esse instrumento torna-se um mecanismo de investigação para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas do docente, visando a uma melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos e, por conseguinte, das instituições escolares e da

educação brasileira em sua totalidade, formando cidadãos para a construção de uma sociedade mais consciente.

2.2. NATUREZA DA PESQUISA

Este trabalho científico fomenta-se em uma pesquisa de cunho bibliográfico, a qual fundamentou os conhecimentos necessários não só para aprimorá-los, mas também foi um instrumento indispensável para a formulação de propostas metodológicas que apresentam como objetivo central auxílios ao professor em sua prática docente na construção do letramento literário dos educandos, os quais poderão servir, posteriormente, como objetos de pesquisa-ação a partir da sua aplicabilidade e dos resultados obtidos em salas de aula do 9º ano do ensino fundamental, nas aulas de língua portuguesa.

A pesquisa bibliográfica é realizada a partir da consulta a materiais já elaborados por pesquisadores e teóricos acerca de um tema específico em diversas áreas de conhecimento e nas mais variadas publicações, como livros, artigos científicos, manuais, revistas especializadas e diretrizes curriculares. Fonseca (2002) enfatiza que a etapa inicial de um trabalho científico consiste na realização de uma pesquisa bibliográfica que irá proporcionar ao pesquisador uma fundamentação do conhecimento que traz consigo mesmo antes da pesquisa, enquanto outros trabalhos compõem-se unicamente desta modalidade de pesquisa para embasar os conhecimentos do pesquisador na investigação de um problema. Esse aspecto irá variar de acordo com o tipo de pesquisa a ser realizada e os objetivos vislumbrados pelo pesquisador para o trabalho que irá realizar.

No tocante à pesquisa bibliográfica, as palavras de Gil (2008, p. 50) a definem:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 2008, p. 50).

O pensamento de Gil no tocante a esse tipo de pesquisa corrobora com as postulações de Fonseca (2002) ao afirmar a exigência desse tipo de investigação tão relevante tanto para munir o pesquisador do conhecimento necessário à execução do seu trabalho ou estudos quanto para a elaboração de trabalhos em que a pesquisa bibliográfica seja a única fonte de embasamento do pesquisador e, por conseguinte, enriquecendo o aprendizado a ser adquirido nesse processo. Dessa forma, percebe-se enfaticamente a necessidade, em praticamente todas

as modalidades de pesquisa, de se realizar a pesquisa bibliográfica, consultando-se registros de fontes e autores conceituados a fim de respaldar as postulações expressas no trabalho a ser executado.

O autor aponta, ainda, que a “principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2008, p. 50). Dessa forma, a investigação e a busca por respostas a ser realizada durante a pesquisa bibliográfica fornece ao indivíduo um espaço amplo para a leitura de diversos textos que poderão ser uma fonte de conhecimento mais enriquecedora do que propriamente a pesquisa de campo isoladamente, quando esta é, “inadequadamente”, realizada antes da bibliográfica. Entretanto, essa vantagem apresenta, também, obstáculos que podem acarretar no comprometimento da qualidade da pesquisa bibliográfica, visto que

Muitas vezes as fontes secundárias apresentam dados coletados ou processados de forma equivocada. Assim, um trabalho fundamentado nessas fontes tenderá a reproduzir ou mesmo a ampliar seus erros. Para reduzir esta possibilidade, convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-se cuidadosamente. (GIL, 2008, p. 50-1)

Gil chama a atenção para a importância de se escolher criteriosamente as fontes a serem utilizadas durante uma pesquisa bibliográfica, devendo o pesquisador assegurar-se da veracidade das informações colhidas e das referências consultadas antes da realização do trabalho, verificando cuidadosamente as incoerências ou contradições nas obras consultadas, visto que essa falha poderá comprometer o andamento de toda a produção. Portanto, a escolha de fontes de pesquisa idôneas e de origens diversas é um critério primordial para que um trabalho científico seja bem-sucedido.

Para Severino (2007), a pesquisa bibliográfica para ser assim denominada compõe-se de informações ou pressupostos teóricos anteriormente trabalhados por outros pesquisadores, podendo ser consultadas através de registros escritos, em livros, teses, artigos, dentre outros. O trabalho, neste tipo de pesquisa, é possibilitado partindo das conclusões obtidas pelos diversos estudos realizados por esses autores, os quais serviram como embasamento teórico imprescindível à elaboração das propostas de intervenção sugeridas em forma de sequências didáticas, bem como a justificativa apresentada para cada etapa destas.

Durante a realização desta pesquisa, por intermédio dos dados bibliográficos obtidos, foi possível selecionar, conhecer e confrontar os diversos pressupostos de conceituados

teóricos acerca de leitura, escrita, literatura, letramento e letramento literário, assim como postulações referentes às sequências didáticas e aos textos literários que compõem essas propostas metodológicas com o intuito de fundamentar as conclusões obtidas através de todas as leituras ao longo da produção deste trabalho científico. As fontes de pesquisa bibliográfica utilizadas neste trabalho foram, em sua grande maioria, livros, complementados por artigos acadêmicos, jornais com edições impressas e *online*, entrevistas orais e escritas, revistas especializadas na área educacional, assim como documentos, músicas, vídeos e filmes encontrados na *Internet*, recurso este que surgiu como um moderno instrumento a ser utilizado e um grande aliado dos pesquisadores, desde que as informações fornecidas por *sites* sejam de fontes confiáveis.

A respeito do uso da *Internet* como uma fonte de pesquisa, ela vem a ser uma inovação, que pode tornar mais acessível ao pesquisador a consulta a informações, entretanto “ao mesmo tempo oferece alguns perigos. Na verdade, grande parte das informações passadas por essa rede não têm critérios de manutenção de qualidade da informação” (KAUARK, MANHÃES, MEDEIROS, 2010, p. 57). Assim, cabe ao pesquisador realizar a verificação de autenticidade das informações extraídas em materiais da *Internet*, buscando fontes seguras de informação e também conhecidas, e em trabalhos científicos “é preciso utilizar sites especializados, oficiais e com comprovação acadêmico-científica” (KAUARK, MANHÃES, MEDEIROS, 2010, p. 57), já que nem sempre a identidade de quem publicou as informações é divulgada, e nos materiais bibliográficos impressos essa tarefa é relativamente mais fácil. Desse modo, não haverá comprometimento da qualidade do trabalho científico que está sendo realizado. Portanto, as citações da *Internet* neste trabalho têm o objetivo de servir como auxílio extra ao professor de Língua Portuguesa, visto que nem sempre estes dispõem de livros acerca do assunto a ser debatido.

Com relação às propostas de intervenção pedagógica apresentadas nesta pesquisa, elas constituem-se de duas sequências didáticas fundamentadas na metodologia proposta por Rildo Cosson (2007), denominadas de sequência básica e sequência expandida a serem executadas nas aulas de língua materna, ambas destinadas ao trabalho com turmas de 9º ano do ensino fundamental e visando à construção do letramento literário. As sugestões aqui apresentadas poderão se tornar objetos, futuramente, para uma pesquisa-ação por parte do professor que executá-las, cujos resultados poderão conduzi-lo a uma investigação por meio das quais ele poderá aplicá-las em sala de aula e, concomitantemente, avaliar os resultados obtidos, refletindo acerca deles e expondo os resultados e as possíveis soluções em artigos científicos a

serem publicados em revistas ou eventos, avaliando sua prática docente e o desenvolvimento dos seus alunos.

Acerca da pesquisa-ação, que poderá ser concebida a partir desta pesquisa bibliográfica a partir da observação dos resultados obtidos nas atividades sugeridas como propostas de intervenção, Thiollent (1985, p. 14) define que esse

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

Na pesquisa-ação há interação entre o pesquisador e os sujeitos ou grupos que participam da sua execução, uma vez que esse tipo de pesquisa exigirá que o investigador, previamente, elabore questões a fim de que seja realizada uma investigação de uma situação social problemática por intermédio de ações que, por conseguinte, o levarão a formular uma proposta de soluções com vistas a modificar essa realidade, a partir da análise dos dados obtidos pelo pesquisador no decorrer das ações planejadas e realizadas. Além disso, os conhecimentos que o pesquisador traz consigo deverão auxiliá-lo na fluência do trabalho a ser realizado, fomentando a análise que fará dos resultados e do processo como um todo.

Portanto, a pesquisa bibliográfica realizada neste trabalho permite a reflexão acerca de questões fundamentais para a Educação, que concorrem para a formação crítica do indivíduo através do letramento a ser realizado por intermédio de textos literários, haja vista que apresenta sugestões de propostas metodológicas na forma de sequências didáticas, cuja realização só poderá ser possível com a cooperação entre o docente e os alunos e dos alunos entre si, assim como de outros membros da instituição escolar, todos com um mesmo objetivo: a aprendizagem dos educandos e sua formação crítica, visando um objetivo maior, que é o letramento literário.

Assim, de posse das sugestões aqui apresentadas, ele poderá desenvolver sua própria pesquisa-ação. Para Severino (2007), ao realizar a pesquisa-ação o pesquisador busca não só a compreensão, mas também poder intervir na situação investigada na intenção de modificá-la, procurando solucioná-la.

2.3. DISCRIMINAÇÃO DOS RECURSOS UTILIZADOS

A fim de possibilitar a aplicação das duas Sequências Didáticas (SDs) propostas nesse trabalho, poderão ser utilizados pelo docente ou pelos alunos os recursos discriminados a seguir, incluindo TICs (tecnologias da informação e comunicação), filmes, telefones celulares, livros de poesia, de contos e das disciplinas História e Língua Portuguesa – este último somente pelo professor, como fonte de pesquisa e ampliação dos conhecimentos para ministrar as atividades das sequências.

Para a sequência básica, utilizar-se-ão os seguintes recursos:

1. Livro *O navio negreiro e outros poemas* - Contém o poema-base da SD básica, *Navio negreiro*, de Castro Alves, edição de 2010, sendo utilizado para promover a aproximação do aluno com a obra literária original, a qual poderá ser apreciada como um todo e em sua materialidade, incluindo os elementos extratextuais como capa, prefácio e apresentação com o propósito de despertar no educando o gosto e o prazer pela leitura de textos ou de obras inteiras, visando contribuir com a formação do aluno leitor;

2. Imagens de navios negreiros - Podendo ser encontradas na *Internet* e em livros de História, essas imagens serão utilizadas pelo professor com a intenção de facilitar a compreensão do texto pela turma devido a relação estabelecida entre o título do poema e seu conteúdo, sendo melhor visualizado com o auxílio das fotografias ou ilustrações das embarcações que transportavam os escravos, tornando mais acessível ao aluno reproduzir mentalmente as figuras criadas por Castro Alves em seu poema abolicionista;

3. Capas de livros com ilustrações referentes ao poema *Navio negreiro* e que contêm o texto em questão – Elementos que permitem ao aluno fazer a predição do conteúdo do poema por meio das inferências, que também se configura em aprendizado, através desses facilitadores da compreensão textual, podendo também estabelecer comparações entre as diferentes impressões individuais de cada ilustrador expressas nas capas dos livros;

4. Dicionários de língua portuguesa – Recurso indispensável para o aprendizado do educando, adequação dos significados das palavras pelo contexto, ampliação do vocabulário;

5. Episódio da série de TV norte-americana *Todo mundo odeia o Chris* – Disponível do *You Tube*, trata-se do primeiro episódio dessa série, bastante conhecida pelo público adolescente. Mostra o cotidiano difícil de um adolescente negro, Chis Rock, inserido pela mãe em uma escola frequentada por brancos racistas e em uma sociedade igualmente discriminatória. Recurso bastante válido para trabalhar-se o racismo na sociedade e a questão da inclusão social do negro;

6. Lei brasileira nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 – A partir de sua promulgação, instituiu-se no Brasil a obrigatoriedade da literatura afro-brasileira nos currículos e no

trabalho do docente em sala de aula das escolas públicas e privadas, colaborando com a inclusão social do negro e a atenuação da discriminação racial;

7. Filme *Amistad* – Dirigida por Steven Spielberg, esta produção cinematográfica norte-americana de 1998 foi um valioso recurso para trabalhar-se em conjunto com a obra literária central, ilustrando as imagens descritas com riqueza de detalhes pelo poeta Castro Alves. Pode-se relacionar, a partir desse filme, concepções análogas de duas culturas distintas – a norte-americana e a brasileira, na realidade do aluno -- acerca de uma mesma questão: a escravidão;

8. Livro da disciplina Língua Portuguesa do ensino médio ou outro livro de literatura que contém o poema *Epílogos*, de Gregório de Matos – Esse texto, escrito no século XVIII e que compõe a obra satírica de Gregório de Matos, que servirá para ser apresentado como um contraponto à visão abolicionista de Castro Alves expressa em *Navio negreiro*, suscitando os alunos a estabelecer em um paralelo – sobretudo um contraponto -- os poemas.

Para a sequência expandida:

1. Livros de contos *Doze reis e a moça no labirinto do vento* – Essa obra de Marina Colasanti, de 1982, é composta por treze contos, incluindo *A moça tecelã* como o conto de abertura do livro, e traz histórias cujas personagens remetem ao universo dos contos de fadas. A edição com a qual trabalhou-se aqui é de 2006;

2. Imagens de tecelãs – São recursos visuais a serem utilizados pelo professor para auxiliar o leitor a levantar hipóteses acerca do que o aluno lerá em seguida relacionar as imagens ao texto a ser lido em seguida, a fim de imaginarem como era a vida de uma tecelã numa época tão antiga, podendo ser apresentadas em livros ou com o auxílio do *data show*;

3. Livro *Odisséia*, de Homero - Obra que deverá ser apreciada pelos alunos, de extrema relevância para a formação do leitor. Esta obra clássica da mitologia grega apresenta a história de Ulisses – ou Odisseu – que parte para combater na Guerra de Troia e, tardando a retornar e sendo dado como morto pela família, uma personagem marcante na narrativa épica: a rainha Penélope, sua esposa, é pressionada a escolher um pretendente para que possa casar-se novamente. No entanto, essa figura feminina representa a resistência à subordinação em relação à sociedade da época ao agir segundo sua vontade e não cede às pressões sociais, rompendo com aqueles que ditavam preceitos a serem seguidos pelas mulheres, sem que estas tivessem direito a uma escolha. O conto *A moça tecelã* faz uma ponte com a história de Penélope ao atribuir à tecelã o poder de tecer as suas escolhas, decidindo por si mesma seu destino, assim como Penélope, que adota a estratégia de tecer, durante o dia, uma manta

fúnebre para o sogro, prometendo que ao finalizar esse trabalho, escolheria um entre os inúmeros pretendentes, mas destecendo-a à noite. A edição utilizada foi a de 2013;

4. Livro *A Odisséia contada por Ruth Rocha* – Essa adaptação da obra clássica de Homero, edição de 2000, conta de maneira mais acessível e breve a história do rei Ulisses e da rainha Penélope, tornando a narrativa original mais acessível a partir de uma linguagem que poderá ser facilmente compreendida por crianças e jovens – já que a faixa etária a que se destina a SD é de 13 a 15 anos, geralmente;

5. Telefone celular para gravação – Recurso tecnológico facilmente acessível, usado como uma alternativa ao recurso do *data show*, quando a escola não dispuser dessa tecnologia;

6. Música *Olhos nos olhos* - Canção composta por Chico Buarque nos anos 1970, lançada no disco *Caros amigos*, que retrata a história de uma mulher que, após o companheiro colocar um ponto final em um relacionamento amoroso marcado pela submissão feminina, supera-se e consegue desvencilhar-se da opressão, sentindo-se livre para viver outros romances e também para envolver-se novamente com o ex-companheiro, mas sem assumir nenhum compromisso.

7. Documentário *O mito do sexo* - Disponível no *YouTube* e com duração média de 40 minutos. Nesse vídeo a filósofa Márcia Tiburi apresenta - em uma linguagem leve e descontraída - ao público ideias acerca do feminismo, das origens das diferenças nas relações de gênero.

8. Filme *Adoráveis mulheres* – Utilizado como fechamento da SD e com duração média de 115 minutos, essa produção do cinema norte-americano de 1994 apresenta a história de quatro irmãs e de sua mãe que vivem muitas aventuras relacionadas às questões das relações de gênero, que poderão conduzir os alunos a uma reflexão acerca de sua própria vida, a partir dos valores morais e sentimentos apresentados no filme através das personagens.

2.4. PROPOSTAS METODOLÓGICAS: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

De acordo com Heloisa Amaral (2010), em seu artigo publicado no *site da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, intitulado de *Sequências didáticas e ensino de gêneros textuais*, pelo recurso metodológico denominado sequência didática compreende-se “um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem dos seus alunos, elas envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação”. As

etapas da SD são compostas de atividades elaboradas a partir de um gênero textual sobre o qual os alunos aperfeiçoarão os conhecimentos que já possuem ou aprenderão outros novos, e nesse processo os educandos serão avaliados como um todo por intermédio de diferentes atividades e de forma contínua, com vistas ao aprendizado.

Amaral (2010) argumenta acerca do trabalho em conjunto com a leitura, a escrita e a oralidade que poderá ser realizado na SD. O autor destaca a necessidade de realização desse trabalho em duplas ou em grupos, a fim de que se estabeleça entre os educandos a troca de conhecimentos e a cooperação e, por conseguinte, o aprendizado. Dessa forma, o aspecto colaborativo relaciona-se diretamente a um dos critérios que fundamentam a pesquisa-ação: a cooperação entre os sujeitos envolvidos.

Nesta dissertação optou-se pela sugestão de sequências didáticas comentadas e justificadas teoricamente, a fim de que cada etapa e atividade propostas no capítulo 3 estivessem devidamente fundamentadas, seguindo as recomendações, por exemplo, dos PCNs (1998) e baseando-se sobretudo na metodologia de Rildo Cosson (2007) para o letramento literário, conforme as orientações para as sequências básica e expandida, utilizando como textos literários centrais um poema e um conto brasileiros e permeando as habilidades de leitura, oralidade e produção de textos. Os Parâmetros (1998) sugerem, juntamente com a crônica, o trabalho com esses dois gêneros literários na escola para a prática de produção de textos orais e escritos no ensino fundamental. O objetivo é que o professor tenha em mãos o aparato teórico devido para as sugestões práticas, o que falta nas SDs que ele geralmente tem em mãos, o que o faz aplicá-las sem o devido conhecimento acerca da importância de cada etapa e atividade.

Seguindo a proposta de tipos de SD de Cosson (2007), a primeira sequência didática proposta, a básica, mostrará uma sequência de atividades envolvendo o poema *Navio Negreiro* (2010) – o texto principal da proposta, do escritor baiano Castro Alves (1847-1871), publicado postumamente em 1880, através do qual se discutirá, por exemplo, as temáticas do passado histórico do Brasil e da inclusão social do negro. Já a segunda, a expandida, apresentará propostas que trabalharão com o conto *A moça tecelã* (1982), escrito pela autora Marina Colasanti (1937-), na qual será debatida, dentre outros pontos, a questão da emancipação feminina.

Nas duas sugestões de SDs serão trabalhados diversos textos e obras com apresentam uma inter-relação temática, mas que não necessariamente compartilham os pontos de vista acerca do tema abordado. Segundo Colomer (2007, p, 31; grifos da autora), “o confronto entre textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade *social e*

cultural, no momento em que têm início as grandes questões filosóficas propostas ao longo do tempo”. Nesse sentido, os textos literários selecionados, assim como os filmes e a música a serem utilizados na aplicação das sequências, apresentam visões distintas a respeito das questões da opressão sofrida pelos negros e também o racismo, e da luta pela emancipação feminina na sociedade patriarcal, que nem sempre se concretiza na realização desse desejo. É esse tipo e discussão que se deseja fomentar na sala de aula, de modo que o aluno possa perceber e analisar esses pontos de vista percebendo que o texto, sobretudo o literário, oferece condições para a análise de sua própria realidade ou não.

Em ambas as sequências, objetiva-se oferecer aos educandos condições para o desenvolvimento do senso crítico através da leitura de textos literários que abordam temas polêmicos, e dentro desse contexto insere-se a produção de textos orais e escritos derivados de tal leitura. Entretanto, observa-se o descompasso entre os textos literários trabalhados nas escolas e a realidade social dos educandos, distanciando a literatura da vida social do aluno. Por essa razão, os textos selecionados para as SDs serão úteis exatamente para o efeito contrário, visto que envolvem temáticas pertinentes à sociedade em geral: o racismo e a luta feminina pela não submissão em uma sociedade patriarcal.

A proposta de utilização dos textos literários para debates críticos encontra eco nas palavras de Oliveira (2010, p. 192):

A leitura de textos literários também serve para que o professor estimule seus alunos a desenvolver o hábito de realizar leituras críticas. O papel do professor nessa tarefa é essencial, pois ele vai ajudar os alunos a aprenderem a olhar nas entrelinhas, nas escolhas das palavras, descobrindo o que está implícito no texto. Afinal, a língua não é ideologicamente neutra.

A escola precisa oportunizar aos seus alunos o acesso à leitura de bons textos, e a literatura configura-se me como uma ótima fonte de conhecimento e compreensão do mundo. Visando ao letramento literário, a leitura é a atividade inicial e básica da sequência didática, sobretudo porque “ler é mesmo uma delícia, um grande prazer. Mas só para quem sabe, pois o prazer da leitura é um prazer aprendido” (LAJOLO, 2005, p. 20).

No tocante ao trabalho com os textos literários na sala de aula, percebe-se o tratamento distanciado desse texto em relação à realidade, fator que pode concorrer para a rejeição da literatura ou sua não compreensão por parte do aluno, conforme apontam Dalvi *et al* (2013, p.75):

Os textos literários são apresentados em desarticulação com o mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico-cultural. Principalmente para alunos

economicamente desfavorecidos, o acesso ao circuito literário é, às vezes, tão impensável quanto um cruzeiro para as ilhas gregas.

As propostas aqui apresentadas utilizam tanto o poema quanto o conto literários de forma a tornarem-se acessíveis aos alunos através das diversas etapas detalhadas em cada uma das sequências, de modo a despertar no aluno a curiosidade pelo texto literário central de cada proposta, proporcionando-lhe, simultaneamente, o prazer pela leitura e a construção do letramento literário, em atividades diversificadas, as quais procuram despertar a criticidade do aluno: debates, depoimentos orais e escritos e produções de textos escritos. Além do mais, “a um poema e a um conto impomos uma leitura literária, pois sabemos que ali se encontram palavras que representam mais do que seus significados literais anunciam” (OLIVEIRA, 2010, p. 183). Dessa forma, enfatiza-se a linguagem conotativa normalmente empregada nesse textos literários.

Acerca da abordagem da leitura em sala de aula, Vinhais (2009, p. 50) enfatiza que:

A leitura como uma experiência necessária para a formação do jovem precisa ser explorada de forma significativa para que os alunos produzam sentidos tanto na posição de sujeitos leitores como na posição de produtores de textos, possibilitando assim a afirmação e o surgimento de novas formações discursivas na história e no dizer da humanidade por meio da enunciação da juventude.

A relevância da leitura para o desenvolvimento e a formação cidadã do jovem é indiscutível, visto que essa atividade não envolve apenas habilidades para o crescimento do indivíduo enquanto leitor, mas também como um produtor de textos, e essas produções poderão tornar-se instrumentos disseminadores e construtores de uma nova história e um novo futuro.

Portanto, a aplicação da primeira SD, a básica, dar-se-á em torno do poema *Navio negreiro* (1880), do poeta do Romantismo brasileiro Castro Alves (1847-1871), distribuída em 14 horas-aula, ficando a critério do professor a inserção mais adequada dessas atividades em seu plano de aula habitual, de acordo com o conteúdo estudado e de modo que sejam atendidas as necessidades da turma. Além disso, as atividades são passíveis de sofrer adaptações pelo docente conforme o tempo disponível para a sua execução e sua realidade em sala de aula.

Em relação ao tipo de texto escolhido para essa sequência didática, o poema, Osakabe (2008, p. 50) afirma que “o que qualifica um texto poético é a consistência de sua singularidade capaz de provocar aquela sensação de experiência nova e fundante do sujeito”.

A importância do poema concentra-se na experiência inédita vivenciada pelo indivíduo que o lê e o aprecia, em virtude da linguagem singular e da abordagem peculiar concentrados nesse texto literário. Naturalmente que tais considerações podem ser aplicadas também a outros tipos de textos literários, contudo, os mesmos estão aqui enfatizados em relação à poesia. Além disso,

[...] a poesia produz no leitor, como qualquer obra de arte, uma percepção nova sobre determinada experiência, ou constitui ela própria uma experiência sempre renovada, como se guardasse sempre o frescor de sua criação. [...] é essa particularidade que a coloca como um desafio para o leitor, como se fossem inesgotáveis suas possibilidades significativas (OSAKABE, 2008, p. 49).

Durante a leitura do poema, o leitor é desafiado a ler as entrelinhas, desvendando a trama tecida pelas figuras de linguagem e pelas sutilezas empregadas pelo autor na linguagem literária, dentre outros recursos empregados na construção do texto, não importando quantas vezes seja lido, pois um bom texto permanece novo e renova-se com o passar dos anos, não deixando de ser atual. Outro aspecto fundamental do poema são os diversos significados que ele pode expressar, e a cada leitura realizada por um mesmo leitor, este realiza novas descobertas acerca desse texto literário.

Embora o poema *Navio negreiro* tenha sido escrito no século XIX, faz-se bastante pertinente sua inclusão nas atividades de letramento literário sugeridas neste trabalho, mesmo no século XXI, em virtude da importância tanto do poeta que o escreveu quanto da temática abordada nesse poema. Além disso, nas aulas de língua materna devem figurar textos escritos por autores de diferentes épocas, para que os alunos compartilhem saberes de pessoas que viveram muitos anos ou séculos antes deles, e que sejam capazes de estabelecer uma comparação, sob um viés comparativo e crítico, com o pensamento de escritores de um tempo mais atual. Portanto, é plenamente viável o trabalho com textos antigos relacionando-os à atualidade e analisando o pensamento expresso pelo autor conforme o contexto social, econômico, histórico e político da época em que fora escrito, conforme destaca Vinhais (2009, p. 53):

Circula, pois, na sala de aula de literatura, saberes de escritores que viveram em épocas diferentes da que vive o aluno e também da época do professor. Isso se mostra nas diferentes interpretações que emergem quando se enfatiza o comentário sobre a leitura de obras literárias, pois as marcas das gerações estão presentes na produção de sentidos [...].

Acerca da importância da produção de Castro Alves, constata-se claramente as marcas sociais da sua época: em um Brasil escravagista, perdurava o pensamento de que os negros eram inferiores devido a sua condição de escravos, os quais eram submetidos a um tratamento desumano, e inicialmente com a poesia de Castro Alves uma inovação passou a figurar na literatura brasileira: a abordagem humanitária dos escravos. A respeito dos textos do autor, Candido afirma que

Um poema abolicionista de Castro Alves atua pela eficiência da sua organização formal, pela qualidade do sentimento que exprime, mas também pela natureza de sua posição política e humanitária. Nestes casos, a literatura satisfaz, em outro nível, à necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles. A sua obra foi em parte um poderoso libelo contra a escravidão, pois ele assumiu posição de luta e contribuiu para a causa que procurava servir. O seu efeito foi devido ao talento do poeta, que fez obra autêntica porque foi capaz de elaborar em termos esteticamente válidos os pontos de vista humanitários e políticos (CANDIDO, 2011, p. 180-181).

São inúmeros os aspectos que caracterizam a obra do poeta: a eloquência da linguagem e a grandiosidade de suas palavras, a abordagem humanitária que o autor atribuiu à temática abolicionista, levando para a literatura uma questão social bastante grave, dentre outros. Ele exerceu seu papel político enquanto produtor de literatura ao compor uma obra que constituiu-se como um protesto contra o regime escravista, na qual criticava a escravização dos africanos em uma sociedade que, em sua maior parte, considerava essa mancha na história brasileira como um elemento naturalmente formador daquela época. Essa crítica social é um aspecto fundamental à conscientização dos alunos diante das graves questões sociais que ocorreram em um tempo antigo, e que hoje apresentam-se na forma de discriminação racial contra o negro.

Candido (2011, p. 131) considera Castro Alves um poeta que era capaz “de transfundir nos seus poemas um sentido superior de vida, uma visão do mundo ou do homem”, sendo pois, capaz, “numa palavra, de pôr a sua inteligência não apenas a serviço da forma ou da qualidade de emoção, [...] mas também de uma concepção das coisas e da existência, de uma compreensão por assim dizer filosófica da poesia. Leia-se [...] o *Navio negreiro*”(CANDIDO, 2011, p. 131-2, grifo do autor). Candido refere-se diretamente à obra em estudo na sequência básica, por meio da qual Castro Alves pôde expressar com maestria toda a sua habilidade tanto como poeta quanto como um cidadão crítico da sociedade em que viveu, tendo a condição de sensibilizar-se com a situação de opressão vivida por aqueles que eram escravizados e maltratados, perdendo sua dignidade.

Nesse sentido, a respeito do aspecto social da literatura, Candido diz que “é aí que se situa a *literatura social*, na qual pensamos quase exclusivamente quando se trata de uma realidade tão política e humanitária quanto a dos direitos humanos, que partem de uma análise do universo social e procuram retificar as suas iniquidades” (CANDIDO, 2011, p. 180, grifo do autor). Essa abordagem que a literatura permite adequa-se perfeitamente ao propósito maior dessa pesquisa, que é o letramento literário.

Dando prosseguimento a discussão, em virtude da inegável contribuição do negro para a formação da cultura e do povo brasileiro, assim como da discriminação racial ainda sofrida pelos afrodescendentes, optou-se pelo poema *Navio Negreiro* (2010), de Castro Alves, para ser o ponto central da primeira sequência didática. Esta escolha temática deve-se ao fato de o negro ter sido representando inicialmente, no campo da literatura, como um problema social e alvo de preconceito, uma realidade indesejada na época em que a escravidão ocorreu no Brasil, desprovida de caráter heroico – inerente ao período literário do qual o poeta fez parte – passando esse personagem a ser representada por intermédio de um sentimento abolicionista humanitário por parte da poesia castroalvina, passando a figurar como “herói, amante, ser integralmente humano” (CANDIDO, 1975, p. 275).

Outro fator para a escolha do referido poema para esta pesquisa é a lei brasileira nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 que, no seu parágrafo segundo, torna obrigatório o ensino, na literatura, da história da África e dos africanos: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.” (GOMES, 2007, p. 103). Em relação à inserção de iniciativas concretas na política e nas práticas educacionais, Arroyo (2006, p. 113) considera a aprovação dessa lei “um dos resultados dessa nova postura política”:

O diálogo tem privilegiado estratégias de combate ao racismo na sociedade e no sistema através de ações educativas. O racismo é visto como um problema cultural, moral, de mentalidades, logo seu combate passa a ser caracterizado como uma intervenção educativa, pedagógica e, conseqüentemente, dar ênfase em intervenções no sistema escolar visto como um dos espaços educativos por excelência, como um espaço pedagógico e cultural, capaz de mudar imaginários, valores, culturas e condutas (ARROYO, 2006, p. 113).

Portanto, também compete à escola a elaboração de estratégias que visam combater o racismo inicialmente dentro da instituição escolar e, por conseguinte, na sociedade em geral, visto que uma de suas tarefas é a de formar cidadãos que estão inseridos em um determinado meio social.

Nessa SD básica, além do poema *Navio negreiro*, de Castro Alves, foram selecionados dois vídeos -- um episódio de uma série de TV, *Todo mundo odeia o Chris*, e um filme, *Amistad* -- ambos norte-americanos --, além de um poema de Gregório de Matos, *Epílogos*. Essa primeira sequência é composta de quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. O quadro a seguir apresenta um resumo da mesma:

SEQUÊNCIA BÁSICA			
ETAPA	OBJETIVO	TEMPO	RECURSOS
Motivação	Preparar o aluno para a leitura do texto	1 hora-aula	Vídeo de um episódio da série de TV <i>Todo mundo odeia o Chris</i>
Introdução	Receber o texto de forma positiva	1 hora-aula	
Leitura	Conhecer o texto literário principal	5 horas-aula	Poemas <i>Navio negreiro</i> (Castro Alves) e <i>Epílogos</i> (Gregório de Matos), imagens de um navio negreiro e filme <i>Amistad</i>
Interpretação	Refletir sobre o poema <i>Navio negreiro</i> , associando-a ao filme <i>Amistad</i>	7 horas-aula	Dicionários de língua portuguesa
Tempo total da sequência: 14 horas-aula			

A segunda proposta metodológica sugerida neste trabalho denomina-se sequência expandida, centrada no conto *A moça tecelã* (2006), da escritora ítalo-brasileira Marina Colasanti (1937-), autora de um vasto conjunto de obras, entre textos literários em prosa e em verso, tendo sido premiada por várias delas. Esse texto foi escolhido em virtude da temática, por voltar-se especificamente para o desejo de emancipação feminina diante de seu opressor, ambos inseridos em uma sociedade patriarcal, fato ainda constatado na sociedade contemporânea, expondo com maestria, por intermédio de recursos literários, a condição de subalterna da mulher em relação ao gênero masculino. Além disso, a autora do conto em questão, com sensibilidade, percebe e expõe em seus textos as condições em que vivem as mulheres na sociedade de seu tempo, abrindo espaço para um debate acerca da questão histórico-cultural que destinou à mulher uma posição de inferioridade, traduzida, nesse texto, pela atividade da protagonista do conto: a de ser uma tecelã, apesar de sua profissão representar uma fonte de riqueza. Em *A moça tecelã*, a protagonista tem o poder de decisão em relação ao seu próprio destino, tecido em um tear, segundo a sua vontade, e diante do

autoritarismo de um companheiro opressor, torna-se uma prisioneira até o instante em que decide romper as amarras da obediência, deixando de ceder aos seus caprichos.

Coelho (2002) enfatiza o empenho de Marina Colasanti em perceber e retratar, sob um viés realista, porém otimista, a abordagem de temas voltados aos conflitos que envolvem as mulheres na sociedade atual, sem radicalismos, não se esquecendo de abordar o quanto passaram a ocupar novos espaços na sociedade ainda machista, que delega às mulheres a condição de “segundo sexo”.

Nascida em Asmara, na Etiópia, África, em 1937, Marina veio morar no Brasil ainda menina com sua família, durante a Segunda Guerra Mundial, em 1948. Formada em Belas-Artes, a autora, ainda viva e continua atuante, ao longo de sua carreira escreveu ensaios, crônicas, poemas e contos, principalmente contos de fadas, como *A moça tecelã* (1982), cujo conto homônimo é subversivo ao tradicional, uma vez que não há alguns elementos inerentes aos contos de fadas, como o estereótipo do “príncipe encantado” e o “final feliz”, final este que depende de um homem para tornar feliz a personagem feminina, e no conto de Marina Colasanti, a protagonista percebe que sua felicidade não está ligada necessariamente ao companheiro que idealizara. Exerce também a função de ilustradora e, no início da carreira, trabalhou no jornalismo, escrevendo entre os anos de 1962 a 1973 para revistas femininas, como Fatos e Fotos, Claudia e Nova -- sobre comportamento, engajando, por conseguinte, sua literatura na causa feminista, ao tornar-se escritora de obras literárias em 1969. A experiência em escrever sobre assuntos femininos enriqueceu seu repertório de assuntos ligados às mulheres, visto que conseguiu transportar para suas obras temáticas afins, sobre as quais realizava -- e continua a realizar -- reflexões, as quais conduzem também o leitor por esse caminho.

As motivações pela escolha por Marina Colasanti são várias: a autora consegue abordar temas sérios sem perder a sensibilidade poética que a literatura tem a oferecer, procura sensibilizar o leitor para as causas que defende em seus textos: poemas, contos, ensaios, crônicas, faz um resgate do gênero literário conto de fadas – embora não seja este o único gênero a que a autora se dedica a escrever -- ao atribuir-lhe um novo sentido ao inserir nele, de forma contundente, temas contemporâneos e realistas, cujos enredos surpreendem o leitor a cada leitura, com finais inesperados. Além disso, a autora promove discussões e reflexões a partir da abordagem que dá às questões inseridas no conto de fadas, que levam os leitores a refletirem sobre si mesmos e a sociedade como um todo, ao permitir-lhes reconhecer problemas reais nos textos ficcionais.

Torna-se oportuno mencionar a dificuldade em encontrar materiais escritos a respeito da obra e da escritora Marina Colasanti, fato que não foi observado quando da pesquisa sobre Castro Alves. Acredita-se que isso ocorre devido ao fato, talvez, de Marina ser uma autora ainda viva e em plena atividade. Os registros sobre suas obras em livros, até mesmo os de literatura do Ensino Médio e os de críticos literários são, por vezes, escassos, o que não acontece em artigos e entrevistas retirados da *Internet*. Embora seja uma escritora reconhecida, pouco se tem estudado sobre ela.

No tocante aos livros escritos por Marina, em um contexto mais abrangente, Coelho (2002, p. 472) ressalta que

Para além de seu possível significado metafórico, cada um deles vale pelo inusitado e sedutor da história ali contada, sempre na esfera mágica de um mundo bem diferente do nosso, isto é, mundo do era uma vez, que escapa às leis da lógica comum. [...] A criação literária de Marina Colasanti inscreve-se nessa linha de busca nesse profundo repensar o ser humano, tentando ultrapassar os limites em que a razão ou a lógica comum o fecharam.

Nas palavras de Coelho, a literatura produzida por Marina Colasanti é uma mescla dos acontecimentos que ocorrem em um mundo mágico, da fantasia, e de uma reflexão acerca das aflições e valores humanos, que vão além do que a razão ou a lógica são capazes de explicar. A partir disso, percebe-se que o conto *A moça tecelã* perpassa esses dois universos: o real e o imaginário, conduzindo o leitor a uma reflexão sobre a condição feminina na sociedade. Há, nesse conto, uma retomada da mitologia grega através da referência à personagem Penélope, da *Odisséia*, que tece uma manta de dia e a destece à noite na tentativa de driblar os pretendentes, semelhante à tecelã, que tecia tudo o que desejava ou que lhe ordenavam durante o dia e, para livrar-se da escravização do marido, o destece durante a noite, como fizera Penélope.

Nesta pesquisa optou-se pelo trabalho com a intertextualidade entre o conto *A moça tecelã* e a história de Penélope, da *Odisséia*, permeada pela leitura e reflexão englobando o reconhecimento tanto dos aspectos textuais convergentes e divergentes quanto dos elementos ideológicos que cada obra carrega consigo, em virtude de que “o trabalho da expansão é essencialmente comparativo” (COSSON, 2007, p. 95). O autor faz referências diretas à imprescindível abordagem da intertextualidade entre obras antigas e contemporâneas ao postular que sobretudo a expansão é proveniente “de uma relação já prevista na obra, como citação direta ou indireta” (COSSON, 2007, p. 94). Assim, o professor poderá utilizar-se desse recurso a fim de suscitar nos educandos o estabelecimento de um confronto ideológico

entre os textos, gerar discussões nas quais os jovens possam expressar-se oralmente e constatem as relações intertextuais entre as obras a serem lidas.

Além do texto da *Odisséia*, outros corroboram com a temática feminina, representada sob pontos de vista divergentes do conto literário principal por intermédio de diferentes abordagens: os contos *A história de uma hora*, da autora norte-americana Kate Chopin, e *Apelo*, do escritor brasileiro Dalton Trevisan, a letra da música *Olhos nos olhos* (1976), do compositor brasileiro Chico Buarque (1944-), a história de Penélope inserida na *Odisséia* e o filme do cinema norte-americano *Adoráveis mulheres* (1994). A sequência expandida contém as quatro etapas da SD básica, acrescidas de outras seis: três intervalos de leitura, uma segunda interpretação, a contextualização e a expansão, totalizando dez passos. O quadro abaixo apresenta um resumo dos elementos que compõem as etapas dessa SD.

O tempo total da sequência expandida é de 22 horas-aula a serem ministradas pelo professor de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental, conforme a disponibilidade de tempo e o conteúdo que estiver sendo estudado no período letivo em que a sequência for iniciada. Reitera-se aqui a flexibilidade do docente em adequar as atividades propostas na SD à rotina de trabalho e à realidade da sua turma, sobretudo pelas dificuldades apresentadas por seus alunos ou alguma intercorrência que possa ocorrer durante a execução dessa proposta.

SEQUÊNCIA EXPANDIDA			
ETAPA	OBJETIVO	TEMPO	RECURSOS
Motivação	Preparar o aluno para a leitura do texto	1 hora-aula	<i>Odisséia</i> , de Homero, adaptada por Ruth Rocha no livro <i>Ruth Rocha conta a Odisséia</i>
Introdução	Receber o texto de forma positiva	1 hora-aula	
Leitura	Conhecer o texto literário principal	3 horas-aula	Conto <i>A moça tecelã</i> , de Marina Colasanti
Primeiro intervalo	Enriquecer a leitura do texto principal	2 horas-aula	Conto <i>A história de uma hora</i> , de Kate Chopin
Segundo intervalo	Enriquecer a leitura do texto principal	2 horas-aula	Conto <i>Apelo</i> , de Dalton Trevisan
Terceiro intervalo	Enriquecer a leitura do texto principal	2 horas-aula	Documentário <i>O mito do sexo</i> , de Márcia Tiburi
Primeira interpretação	Apreender globalmente a obra literária principal	2 horas-aula	
Contextualização presentificadora	Relacionar a obra com o presente da leitura	2 horas-aula	Música <i>Olhos nos olhos</i> , de Chico Buarque
Segunda interpretação	Ler mais profundamente a obra literária	2 horas-aula	
Expansão	Relacionar a obra literária	5 horas-aula	<i>Odisséia</i> e filme

	principal a outro texto		<i>Adoráveis mulheres</i>
Tempo total da sequência: 22 horas-aula			

Por fim objetiva-se, por meio das proposições de atividades diversificadas nas sequências didáticas presentes nessa pesquisa, oferecer meios ao professor para realizar um trabalho prazeroso com diversos textos, sobretudo os literários, com atividades diversificadas que contemplam leitura, produção textual, debates enriquecedores que contribuam para o letramento literário, em que o professor seja o mediador entre o aluno e o conhecimento. Conforme os PCNs (1998),

Uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos (BRASIL, 1998, p. 24).

O diálogo entre professor e alunos será uma peça fundamental para o sucesso desse processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, pois é por meio do diálogo que o docente poderá realizar um autoavaliação de suas práticas, por meio da análise de quais estratégias foram válidas para a aprendizagem e superação das dificuldades pelos educandos e as intervenções que deverão ser revistas e remodeladas; fundamental, ainda, será ofertar ao aluno a oportunidade de expressar-se diante das dúvidas que surgirem, visando ao aprendizado e seu desenvolvimento intelectual e humano.

3. PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

3.1. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

O ensino-aprendizagem de língua materna deve ter como unidade fundamental o texto e, para tanto, as práticas docentes devem estar pautadas na diversidade de gêneros textuais/literários que abordem diferentes temáticas de modo a desenvolver no aluno a interpretação textual reflexiva e crítica para sua formação enquanto cidadão inserido em um mundo letrado, permeado por informações dos mais variados tipos e situações das quais ele necessite participar socialmente, ao exercer seu papel de sujeito construtor da sociedade. Além do mais, as aulas de Língua Portuguesa precisam oportunizar o trabalho com textos a partir dos quais possam ser desenvolvidas novas formas de elaboração do pensamento, fundamentadas em ideias mais elaboradas. Conforme postulam os PCNs (1998), cujos princípios norteiam este trabalho,

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998, p. 24).

Com direcionamento para o ensino fundamental, essa pesquisa tenciona contribuir positivamente com a formação individual do cidadão de modo que, por intermédio dos textos trabalhados e das estratégias de execução das tarefas aqui propostas, possa oferecer aos professores sugestões de aulas mais dinâmicas e que contemplem a abordagem textual de gêneros literários, filmes e música com foco na produção de textos orais e escritos, ao proporcionar condições aos educandos de se desenvolverem e exercerem com propriedade suas habilidades orais e escritas com foco no uso social dessas duas habilidades – o letramento, especificamente o literário. O objetivo é promover uma aprendizagem efetiva e plena por parte dos discentes no ambiente escolar, assim como o desenvolvimento, o aprimoramento das práticas de leitura e produção textual – oral e escrita -- a partir de texto literário e a abordagem de temáticas referentes à inclusão social e ao desejo de emancipação feminina. Para tanto, apresentar-se-ão, neste capítulo, propostas de atividades sistematizadas

através de diversas etapas que contemplam as referidas práticas de linguagem, cujo público alvo são turmas de 9º ano do ensino fundamental.

Nesse sentido, serão apresentadas para o trabalho docente as propostas de realização das atividades na forma sequências didáticas, consideradas “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2013, p. 82). Nesta pesquisa, será adaptado o pensamento desses autores para o gênero literário, todavia, as SD encontram-se fundamentadas essencialmente na metodologia proposta por Cosson (2007), cujas postulações englobam a leitura, a produção textual e a inserção dessas duas práticas em situações de uso social – o letramento -- a partir do texto literário oral e escrito, com foco na formação humana do indivíduo enquanto cidadão, com auxílio da literatura, pois conforme afirma Cosson (2007, p. 20), “a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo”.

Sendo as SD estratégias metodológicas de ensino organizadas em etapas sequenciadas, que se inter-relacionam com vistas a melhorar uma prática de linguagem relacionada à oralidade ou à escrita (SCHNEUWLY e DOLZ, 2013), elas são consideradas práticas docentes que contribuem positivamente para o sucesso da aprendizagem discente, desde que bem planejadas pelo professor nas aulas de Língua Portuguesa. A opção pelo uso de SD justifica-se pela viabilidade na execução das atividades a serem propostas pelo professor às turmas, em virtude da organização criteriosa do passo a passo em cada etapa, da descrição minuciosa das ações docentes, da justificativa de cada uma delas e dos materiais didáticos dos quais o professor de língua materna irá dispor, além da motivação dos educandos para que participem ativamente desse processo de ensino-aprendizagem, visto serem eles os agentes do seu próprio conhecimento.

As SD, recursos extremamente enriquecedores para as aulas de língua materna, são compostas de diversas etapas e contam com atividades previamente selecionadas pelo docente de acordo com o propósito a ser atingido e as necessidades diagnosticadas pelo professor na turma em que as sequências serão aplicadas. Portanto,

as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, proposta fora do contexto das sequências didáticas (SCHNEUWLY e DOLZ, 2013, p. 93).

Cada professor, ao optar pela utilização desse tipo de estratégia de trabalho, deverá ter em mente os objetivos que pretende alcançar com seu grupo de alunos, as dificuldades a serem sanadas ou amenizadas com o auxílio desse recurso metodológico, como também a consciência de que, muito provavelmente, será necessário adaptá-lo à sua realidade de sala de aula, de acordo com a heterogeneidade das turmas em que leciona. Diante disso, o professor deverá:

levar em conta a heterogeneidade dos aprendizes representa, atualmente, um desafio social decisivo. As diferenças entre os alunos, longe de serem uma fatalidade, podem constituir um enriquecimento para a aula desde que se faça um esforço de adaptação (SCHNEUWLY e DOLZ, 2013, p. 93).

No entanto, a heterogeneidade poderá ser revertida em um ponto positivo: essa diversidade, em conjunto com a superação do professor, que será motivado a adequar seu planejamento ao constatar as diferentes percepções dos alunos, acrescentarão à aula um espaço de abertura para o debate, o esclarecimento de dúvidas, a cooperação e, sobretudo, a aprendizagem.

Diante do exposto, as propostas metodológicas a serem sugeridas nesse capítulo são fundamentadas no método apresentado por Rildo Cosson (2007), as quais foram denominadas de sequência básica e sequência expandida. Para o autor, são elas “duas possibilidades concretas de organização das estratégias a serem usadas nas aulas de Literatura do ensino básico” (COSSON, 2007, p. 48). Os tipos de sequências formuladas por ele são direcionadas especificamente à abordagem do texto literário, tendo sido selecionadas, por esse motivo, para serem os modelos norteadores da formulação das propostas aqui sugeridas, com vistas à aplicabilidade em turmas de 9º ano do ensino fundamental.

O professor, durante a execução das estratégias e atividades a serem explicitadas, será capaz de avaliar o trabalho pedagógico e perceber quando será necessário adaptar ou modificar as tarefas sugeridas nas duas sequências didáticas, de acordo com o desempenho da turma ou as dificuldades que os alunos possam apresentar no decorrer das etapas de trabalho. Portanto, “ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva.” (BRASIL, 1998, p. 22). A metodologia adotada pelo docente deverá intermediar a construção do conhecimento do seu aluno de modo que a sala de aula seja um ambiente favorável à aprendizagem e ao gosto pela leitura de fruição do texto literário, além deste ser uma fonte de discussão de questões sociais que contribua

positivamente com a formação cidadã do educando ao despertá-lo para a reflexão crítica sobre os temas das sequências didáticas, com condições plenas para atingir esses propósitos.

As sequências didáticas visam proporcionar aos alunos, em diferentes situações comunicativas, as condições necessárias para que desenvolvam suas habilidades de oralidade, leitura e escrita textual com um objetivo maior: o letramento literário, com vistas a inserir o aluno em práticas sociocomunicativas nas quais se desperte para o senso crítico. Um aspecto fundamental e que merece atenção em relação a cada etapa das sequências é a diversificação das atividades propostas, as quais tornam acessíveis às turmas vários instrumentos de estudo que sejam facilitadores da construção do conhecimento.

Nesse sentido, esse capítulo terá como propósito apresentar duas sugestões de sequências didáticas com foco central no letramento literário, ambas destinadas a turmas de 9º ano do Ensino Fundamental e serão compostas por várias etapas, envolvendo oralidade, leitura e produção textual a partir de dois gêneros textuais principais: poesia e conto. As propostas metodológicas sugeridas neste capítulo terão como objetivo oferecer condições propícias ao aluno para o desenvolvimento da sensibilidade, da criticidade, da imaginação e da criação estética, possíveis a partir do trabalho com o texto literário. Optou-se, neste trabalho, pela seleção de textos literários que contemplam temas diversificados considerados relevantes e atuais para serem trabalhados nas aulas de língua materna, pois no “ensino de literatura, que não compreende o adolescente como sujeito leitor, é comum que os textos sejam lidos, os temas e características memorizados, embora não façam sentido para o aluno” (VINHAIS, 2009, p. 61).

3.2. SEQUÊNCIA BÁSICA PARA O 9º ANO: PROPOSTA DE TRABALHO COM O POEMA *NAVIO NEGREIRO* (1880), DE CASTRO ALVES (1847-1871)

A primeira proposta de atividade para o trabalho do professor do 9º ano do ensino fundamental trata-se da sequência básica que, de acordo com a metodologia proposta por Cosson (2007), constitui-se de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Por intermédio da execução dessa sequência inicial, mais breve, o professor pode atrair seu aluno para participar, também, da sequência expandida. Através dessa proposta de trabalho, busca-se a aprendizagem global da literatura ao elevar a interpretação do texto literário ao patamar de experiência de construção dos sentidos presentes no texto, relacionando-os à realidade e constatando a proximidade da literatura com a vivência do indivíduo na sociedade

da qual é participante (COSSON, 2007). Busca-se, por intermédio das atividades propostas nesse trabalho, aproximar a literatura do cotidiano do aluno, de modo que a temática abordada pelo texto literário esteja relacionada à vivência e a problemas constatados na realidade e que possam contribuir para a formação crítica do indivíduo, como também despertar o gosto pela leitura e propiciar prazer através do texto literário.

➤ PRIMEIRO PASSO: MOTIVAÇÃO

O primeiro passo do letramento literário a ser desenvolvido na sequência didática denominada básica é chamado de motivação, cujo nome justifica-se pelo fato de que seu propósito “consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto” (COSSON, 2007, p. 54). A motivação trata-se da apresentação de algum texto – música, poema – ou vídeo cuja temática esteja relacionada à do texto central da sequência básica, mesmo que em contraponto, a fim de estimular o aluno a participar de todas as etapas das atividades e prepará-lo para a leitura, buscando despertar-lhe a curiosidade.

Motivação
 Sessão do primeiro episódio da série de TV norte-americana *Todo mundo odeia o Chris*: 20 minutos;
 Discussão, análise coletiva das experiências do personagem Chris e registro escrito dessa análise (em grupo): 15 minutos;
 Relato escrito de experiências cotidianas de exclusão do negro (individual ou em grupos): 15 minutos;
 Tempo total estimado: 1 hora-aula de 50 minutos.

Materiais necessários:
 Vídeo do primeiro episódio do seriado *Todo mundo odeia o Chris*, *data show*, *notebook*, caixas de som para computador, folhas de ofício, lápis, borrachas e canetas.

No caso desta sequência, a motivação é intitulada *Todo mundo odeia racismo*. A atividade prevê a sessão de um vídeo do primeiro episódio da série da TV norte-americana *Todo mundo odeia o Chris*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ZMyEplaIosI>, bastante conhecida pelos jovens brasileiros. Nesse episódio inicial, o garoto de treze anos, chamado Chris, e sua família -- o pai, a mãe e os dois irmãos mais novos, todos negros -- mudam-se para uma nova casa, em um outro bairro, na cidade de Nova Iorque. A partir desse fato, a mãe do personagem principal tenta inseri-lo em uma sociedade dominada por brancos através do ingresso do filho na Escola Corleone, na qual ele é o único estudante negro e sofre, por esse motivo, preconceito racial – é discriminado inclusive pela professora -- e chega a sofrer agressões físicas por parte de colegas.

É importante o professor lançar aos alunos algumas perguntas acerca da série em questão a fim de verificar os conhecimentos da turma sobre a série em questão:

Questionamentos orais sobre o primeiro episódio e a série *Todo mundo odeia o Chris*:

1. Vocês já conheciam essa série?
2. O que acharam do episódio ao qual assistiram?
3. Em que consiste a história de Chris retratada nesse seriado?

O episódio – não só esse, como também os demais – é bastante divertido, apesar de todas as dificuldades enfrentadas por Chris. A história dele se passa na década de 80, porém é contada por um Chris adulto de uma perspectiva bem humorada e não amarga. A crítica ao racismo é construída pelas ações que o telespectador observa e não por um discurso engajado -- nos moldes tradicionais -- em forma de protesto.

Após o término do vídeo, que tem duração média de vinte minutos, o professor deverá conduzir os alunos inicialmente a discutirem e analisarem as experiências negativas vividas pelo herói, apresentadas de forma bastante explícita e humorística.

Questionamentos sobre o vídeo (por escrito):

1. Quais experiências negativas vividas por Chris você pôde perceber no vídeo?
2. De que forma, enquanto narra os acontecimentos, na fase adulta, ele encara essas experiências sofridas enquanto era ainda um adolescente? Por quê?
3. O que você pensa a respeito da forma como Chris era tratado pelas pessoas na Escola Corleone, nos Estados Unidos? Você concorda ou discorda? Por quê?
4. Você percebe esse tipo de atitude nas escolas brasileiras? O que pensa a respeito disso?
5. De que maneira a mãe de Chris, Rochelle, procura inserir seu filho em “um mundo de brancos”?
6. Por que ela age dessa forma? Você concorda com isso?

Realizados os questionamentos orais com a turma e de seu registro no papel, em grupo, os alunos serão solicitados, em seguida, a relatar oralmente situações presenciadas ou vividas por eles, no dia a dia, que estejam relacionadas direta ou indiretamente à exclusão do negro na sociedade ou discriminação devido à cor de sua pele. O professor deverá tomar o devido cuidado para que a conversa com a turma mantenha o foco na temática do racismo e evitar também a dispersão dos alunos durante o relato dos colegas. A atividade pode ser realizada ou não em grupos e não deverá ultrapassar 15 minutos. Uma observação importante a respeito da formação de grupos é que os alunos com pouca dificuldade poderão auxiliar os demais colegas, sempre intermediados pelo professor, que deverá auxiliar e coordenar os trabalhos com a turma.

Essa etapa da sequência voltada à expressão de opiniões justifica-se da seguinte forma: “A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou

posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação” (COSSON, 2007, p. 55). O autor orienta o professor sobre a importância do posicionamento dos alunos diante de situações em que possam expressar seu ponto de vista, em virtude de que inicia-se, a partir dessa etapa, o trabalho com a sua formação crítica e o letramento literário, objetivos desse trabalho, e começa a aproximação entre a literatura e questões do cotidiano, ao mostrar-lhes a relação entre ambas.

Professor, caso perceba que as atividades realizadas na motivação não estão contribuindo positivamente para o letramento literário, poderá intervir e modificar as estratégias utilizadas nessa etapa a fim de atender as necessidades ou superar dificuldades apresentadas pela turma. Por exemplo, é possível que a turma realize um trabalho mais efetivo em grupo e não individualmente.

Cosson (2007) aponta para a importância das atividades integrarem a leitura, a escrita e a oralidade no ensino de língua materna. Uma observação que é preciso ser feita na proposta aqui apresentada é a opção pelo uso do vídeo e não do texto literário, que se deve ao fato da série ser bastante conhecida pelos jovens e bem aceita pelo público adolescente porque apresenta o racismo, em cada episódio, através de uma perspectiva cômica e utiliza uma linguagem despojada, semelhante àquela utilizada pelos alunos. Além disso, o personagem principal, Chris, tem quase a mesma idade do público-alvo ao qual a sequência está direcionada.

Optou-se pela ênfase na oralidade – uma habilidade tão importante para o desenvolvimento da articulação e da argumentação do indivíduo -- em uma das atividades da motivação devido à importância de o aluno expressar-se verbalmente em público a fim de desenvolver mais essa habilidade na escola, com vistas a contribuir para o letramento literário. A respeito da importância do trabalho com a oralidade realizado pela escola, os PCNs apontam que:

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 da fala e da escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1998, p. 25).

Portanto, a ênfase na oralidade em algumas atividades aqui sugeridas na SD, passível de ser trabalhada em tarefas nas quais os alunos necessitem formular e expor uma opinião crítica, como um debate, ou situações mais lúdicas, como a encenação de uma peça teatral,

faz-se extremamente necessária para a construção do letramento literário ao simular, também, possíveis situações do cotidiano.

Além disso, os PCNs (1998) enfatizam que o direito à palavra do aluno e a ressonância da sua palavra no discurso do outro precisam estar assegurados pela escola, com o docente promovendo um espaço de reflexão em sala de aula através do contato do aluno com diferentes opiniões, e são essas divergências o ponto de partida para se discutirem os diversos pontos de vista a respeito dos temas abordados durante as aulas. A diferença não deve ser pretexto para o aluno ser considerado inferior ou superior pelo fato de sua opinião não ser pelo professor ou pela maioria da turma.

Cosson (2007) recomenda que o professor delimite com clareza o objetivo que pretende alcançar através dessa etapa para, a partir dele, planejar a estratégia de motivação a ser aplicada em sua sala de aula, para aproximar o aluno do texto principal a ser lido em seguida. Entretanto, a restrição do docente é o tempo, visto que “uma motivação longa tende a dispersar o aluno em lugar de centralizar sua atenção em um ponto específico que será o texto literário” (COSSON, 2007, p. 79).

Essa etapa inicial da sequência básica não deve durar mais que uma aula. Ao final da motivação, deve-se passar à introdução (COSSON, 2007).

Professor, é importante salientar nesta primeira etapa da sequência básica, que o texto apresentado na motivação não pretende tomar o lugar do texto principal da proposta. Essa etapa inicial tem como propósito estimular o aluno para entrar em contato com o texto que virá na etapa seguinte, visando criar expectativas no leitor, entretanto não determinando a leitura que será realizada pelo aluno.

➤ **SEGUNDO PASSO: INTRODUÇÃO**

Logo após o término da motivação, dá-se início à segunda etapa denominada introdução, que consiste na apresentação do autor e da obra principal da SD, e não necessita ser realizada obrigatoriamente no mesmo dia da primeira etapa. Cosson (2007) adverte que o professor deve ter alguns cuidados, apesar da introdução ser uma etapa simples, sendo suficiente que se forneçam as informações fundamentais sobre o autor e que, se possível, estejam relacionadas diretamente ao texto ou a obra em estudo, com a otimização do tempo e o direcionamento do trabalho para que o aluno tome conhecimento dos fatos mais relevantes que possam auxiliá-lo na compreensão do texto, fato que poderá ser possível após a leitura deste, na próxima etapa da sequência. Assim como a motivação, Cosson (2007) recomenda que a introdução não ultrapasse uma aula.

Introdução

Apresentação de Castro Alves: 15 minutos;
 Apresentação do poema *Navio negreiro*: 20 minutos;
 Apresentação do gênero literário poesia: 15 minutos;
 Tempo total estimado: 1 hora-aula de 50 minutos.

Materiais necessários:

Exemplares de livros de poesias que contêm o poema *Navio negreiro*, cópias coloridas de diversas capas desses livros ou os exemplares destes.

O professor deve evitar longas exposições contendo características que não sejam pertinentes ao trabalho a ser realizado com o texto para não transformar em enfadonha uma atividade que tem como objetivo despertar no aluno a curiosidade pelo texto literário que será lido em seguida (Cosson, 2007).

Essa segunda etapa da sequência será o momento do professor falar acerca do autor, da obra e de sua relevância naquele momento e expor à turma as justificas por sua escolha, e tais informações precisam estar, preferencialmente, ligadas ao texto (COSSON, 2007).

Dicas sobre o poeta

Um dos poetas brasileiros mais importantes, autor de uma belíssima obra de temática abolicionista, foi o baiano Antônio Frederico de Castro Alves, que tão fielmente conseguiu representar a época em que viveu – um período de transição da escravidão para a liberdade. Deve-se ter em mente que o poeta apresenta em suas poesias a figura do negro pelo negro, visto ser ele um homem negro que vivenciou situações difíceis em uma época de profundo preconceito racial contra sua raça.

Através do poema em estudo, *Navio negreiro*, Castro Alves denunciou a escravização e o transporte de negros africanos para o Brasil em uma época que, embora já vigorasse a lei que proibia o tráfico de escravos, esse comércio continuava a existir. Essa literatura engajada era a expressão do compromisso assumido pelo poeta de interferir socialmente nesse processo político e, nesse texto, ele recria poeticamente o cenário de um navio negreiro.

As breves informações supracitadas sobre o autor, servem de subsídio para o docente, que deverá iniciar esse segundo momento da SD com a apresentação de dados biográficos do poeta: seu nascimento em Curralinho, na Bahia, em 1847; sua morte prematura, aos vinte e quatro anos de idade, em 1871, devido a complicações de uma tuberculose. Por sua tão breve existência viu ser publicada uma única obra, *Espumas flutuantes* (1870); *Navio Negrero* foi publicado postumamente em 1880, apesar de ter sido escrito em 1868.

O professor poderá comentar a respeito do apelo crítico e político da obra; da poesia libertária em uma época em que o Brasil era um país escravocrata; destacar que ele é conhecido como “o poeta dos escravos”, justificando essa alcunha; da busca pela liberdade; do compromisso do poeta com as causas sociais; mencionar que ele é um representante daqueles que buscam a transformação da sociedade escravocrata e opressora para com os escravos; fazer referência à linguagem pomposa das suas obras, em especial deste poema; destacar o fato de que Castro Alves é o principal representante brasileiro dessa postura abolicionista; a essência do tema, que configura-se em um grave problema social tão comum à época em que viveu; grandiosidade da linguagem apresentada no poema, sua preferência pelo uso de hipérbolos.

Professor, Cosson (2007) recomenda que, caso seja viável, será bastante válido conduzir seus alunos à biblioteca para o momento da apreciação física da obra, se a escola dispuser de exemplares do livro que contêm o poema *Navio negreiro*, geralmente encontrado em livros de poemas do Romantismo brasileiro ou de literatura afro-brasileira. Nesse momento, os alunos poderão realizar a leitura da capa, da orelha do livro e de outros elementos importantes que encontram-se além do texto, que poderão atuar como elementos auxiliares à

compreensão do texto que será lido na próxima etapa. Se não houver essa disponibilidade, uma outra opção é levar até a sala de aula cópias – de preferência coloridas – das capas de exemplares diferentes do mesmo livro para, a partir dessa observação, o professor, juntamente com seus alunos, estabelecer uma comparação entre as diferentes representações do poema nas capas observadas.

Dicas sobre a poesia abolicionista de Castro Alves

No tocante à justificativa pela escolha do poema *Navio negreiro*, o professor poderá argumentar que nesse texto a poesia eloquente atinge seu ponto máximo de grandeza, concentrando em cada verso a beleza das suas palavras (CANDIDO, 1975), inclusive expressando força pelo uso dos vocativos. Ao invés de acomodar-se no preconceito racial, tão inerente à época, Castro Alves projetou seu eu sobre o mundo, expondo em suas obras a problemática perene entre o bem e o mal, o opressor e o oprimido, e apresenta naquele poema um tom humanitário e reivindicatório presente no ideal de justiça pelo qual lutou. Além disso, segundo Candido (1975), a excelência de Castro Alves situa-se na dignidade atribuída ao escravo em seus poemas, visto que além da revolta, concedera-lhe também dignidade e amparo, características essas atribuídas até então somente ao branco ou ao índio na literatura brasileira.

Em relação a essa época tão conturbada da história de um Brasil escravocrata, Vinhais faz um destaque que serve para ilustrar a importância da poesia engajada de Castro Alves para o cenário literário nacional e para o indivíduo de origem africana ou afro-brasileira ao mencionar que o discurso sobre os africanos era contado e perpetuado aos brasileiros pela voz dos europeus que colonizaram o Brasil ou povos estrangeiros até as primeiras décadas do século XIX, “quando ocorre o processo de independência política do país, fazendo surgir no cenário nacional o discurso de jovens poetas abolicionistas e a busca de uma literatura nacional” (VINHAIS, 2009, p. 56-7). Por intermédio da poesia de Castro Alves foi possível conhecer um Brasil não idealizado, que era representado somente pela ótica do colonizador ou do dominador, agora descrito sob a visão de um brasileiro e, sobretudo, de alguém contrário à escravidão, um abolicionista.

Portanto, a produção de Castro Alves fornece exatamente um olhar de alguém de dentro da situação, visto que era negro, o que lhe confere um tipo de autoridade diferente daquela atribuída à voz do escritor branco e de origem europeia ou euro-brasileira, o qual escrevia, na maioria dos casos, do ponto de vista do colonizador. Rompendo as amarras sociais que de maneira terrível prendiam muitas vezes o homem negro, Castro Alves faz a voz daqueles marginalizados subalternos ser ouvida através da sua poesia, tendo concomitantemente seu próprio discurso respeitado e valorizado exatamente por aqueles a quem ele criticava, ou seja, a figura do homem branco opressor, de modo que menos de um século depois de sua morte, sua poesia já era estudada “nas aulas de literatura do Ensino Médio, trazendo a discussão abolicionista do século XIX aos jovens do século XX à medida que são enfatizadas, por meio da literatura, a exploração e as maldades sofridas pelos escravos” (VINHAIS, 2009, p. 57).

É tamanha a grandeza e relevância da obra castroalvina, que esta continua sendo lembrada e estudada nos séculos subsequentes como uma referência às denúncias de situações de opressão vivenciadas pelos escravos em um período histórico caracterizado pelo silêncio em relação a esse sistema econômico baseado no tráfico e na escravização de pessoas, sendo constatada pelo poeta a necessidade da composição dessa poesia de cunho social.

Após a apresentação do autor e da obra, da justificativa do texto selecionado, o professor dará continuidade à introdução com a apresentação do gênero literário ao qual pertence *Navio negreiro*: poesia.

Dicas sobre poesia

A poesia é um gênero literário que não apresenta uma definição muito simples, visto que pode estar contida tanto em textos escritos em prosa quanto em verso – poema. Ademais, “a poesia está em toda parte: nas canções de ninar, nas cantigas de roda, nas parlendas, nos provérbios, nas quadrinhas populares, nas propagandas, nas letras de música, nos livros...” (CEREJA e MAGALHÃES, 2010, p. 49), não apresentando um conceito único, estático e sim variável, conforme o decorrer do tempo, a escola literária em que fora escrita e quem a compõe.

Conforme Moisés (2007, p. 41), “a poesia se identifica com a expressão do ‘eu’ por meio de linguagem conotativa ou de metáforas polivalentes”. O autor enfatiza como marca da poesia o tipo de linguagem, figurada, e a figura de linguagem metáfora, que pode apresentar bastantes significados em um texto poético ao estabelecer uma comparação implícita entre elementos, conduzindo o leitor a refletir acerca das ideias expressas pelo uso desse recurso linguístico. Já o poema é definido como um texto cuja matéria são, além de ideias e sentimentos, a utilização do verso, dos recursos sonoros e do ritmo, cujos vocábulos apresentam sentido conotativo ou figurado (CEREJA E MAGALHÃES, 2010).

Um fator preponderante, característico do poema, são as imagens sugeridas por esse texto literário (SILVA, 2009). À medida que o leitor apropria-se do poema por meio da leitura, “desvenda as entrelinhas e nisso reside o prazer maior que lhe é concedido pelo texto poético, um prazer de arqueólogo, de desbravador. Um poeta que permite tal papel ao leitor parte do pressuposto de que seu leitor é inteligente” (SILVA, 2009, p. 104). Com o intuito de formar leitores críticos, essa afirmação corrobora com a proposta apresentada neste trabalho, a do letramento literário, portanto a escolha pelo poema mostra-se bastante coerente essa proposta.

Os PCNs (1998) ressaltam a necessidade de, no trabalho com o texto, o docente apresentar aos alunos as características e os elementos próprios do gênero em estudo, procedimento a ser realizado com cautela pelo docente para que essa atividade não distancie o leitor da temática e das intenções desse texto e priorize a forma em detrimento do conteúdo, mas para que os discentes se apropriem dos recursos textuais e dos procedimentos que os ajudarão a compreender e a produzir textos.

A seguir, apresenta-se um quadro teórico com as características do poema, que deverá ser apresentado aos alunos para uma compreensão mais sistemática do gênero literário em estudo, embora provavelmente eles tenham conhecimento mesmo que escasso acerca do que será exposto.

Professor, esse embasamento teórico será bastante relevante à construção do conhecimento por parte do seu aluno, entretanto, atente para que esses conceitos não se sobreponham ao texto literário em estudo.

Quadro teórico com características da poesia (CEREJA E MAGALHÃES, 2010, p. 49-52)	
Verso	Sequência de sílabas ou fonemas (sons) que compõem o ritmo e a melodia, geralmente ocupando uma linha do poema.
Estrofe	Organização ou agrupamento de versos.
Métrica	A medida dos versos, o número de sílabas poéticas.
Escansão	Divisão do verso em sílabas poéticas para determinar a medida de um verso.
Ritmo	Alternância de sílabas acentuadas e não acentuadas, que apresentam maior ou menor intensidade quando pronunciadas.
Rima	Recurso musical baseado na semelhança sonora de palavras no final de versos (rima interna) ou no interior de versos (rima interna).
Verso branco	Não apresenta rima
Tipos de estrofes	

Dístico	Dois versos
Terceto	Três versos
Quadra ou quarteto	Quatro versos
Quintilha	Cinco versos
Sexteto ou sextilha	Seis versos
Sétima ou septilha	Sete versos
Oitava	Oito versos
Nona	Nove versos
Décima	Dez versos
Principais tipos de versos em relação à quantidade de sílabas poéticas	
Monossílabo	Uma sílaba
Dissílabo	Duas sílabas
Trissílabo	Três sílabas
Redondilha menor ou pentassílabo	Cinco sílabas
Redondilha maior ou heptassílabo	Sete sílabas
Octossílabo	Oito sílabas
Decassílabo	Dez sílabas
Alexandrino	Doze sílabas

Professor, deve-se ter em mente que essa etapa não deve ser muito extensa, em virtude de que o objetivo aqui é fazer com que o aluno somente receba positivamente a obra em questão, e não afastá-lo da mesma.

➤ TERCEIRO PASSO: LEITURA

Nessa terceira etapa, tão importante para atingir o propósito maior da sequência – o letramento literário - o aluno travará um contato direto com a leitura do poema, e passará efetivamente a conhecê-lo. Por isso, é imprescindível ao professor despertar no aluno, nesse momento da sequência, uma expectativa de curiosidade por conhecer o texto que está por vir e que a turma esteja focada no próximo passo: a leitura.

Leitura
 Primeiro momento - leitura de reconhecimento: 15 a 20 minutos;
 Segundo momento - leitura oral ou expressiva (áudio e vídeo ou realizada pelo professor): 10 minutos;
 Observação da imagem de um navio negreiro e comentários: 30 minutos;
 Sessão do filme *Amistad*: 2h35min;
 Comentários iniciais: 10 minutos;
 Questionamentos orais: 10 minutos;
 Questionamentos escritos: 20 minutos.

Tempo total estimado: 05 horas-aula.

Materiais necessários:

Exemplares do livro que contém o poema; cópias do texto *Navio negreiro*; imagens de um navio negreiro em livros ou *slides*; *notebook*; *data show*; caixas de som; vídeo da declamação do poema; filme *Amistad*; folhas de ofício; canetas, lápis e borrachas, cópias das questões escritas sobre o filme.

Embora possa parecer um poema de difícil leitura por sua extensão, o vocabulário erudito e, por fazer parte do cânone literário, *Navio negreiro* é uma obra riquíssima da literatura brasileira, com uma belíssima recriação poética da escravidão sem deixar, entretanto, de mostrar a realidade da situação, sem idealizá-la, além de fazer o aluno pensar criticamente sobre o tema tratado. Acerca disso, Dalvi (2013, p. 74) escreve sobre a necessidade de que o aluno seja

incentivado a ter contato com formas, textos, estéticas mais sofisticadas (o que está longe de querer dizer ‘mais elitizadas’), que exigirão seu esforço in(ter)ventivo como leitor, sem, contudo, deixar de lado essa compreensão situada da literatura”.

Ou seja, a literatura precisa ser levada à sala de aula para expandir o horizonte de expectativas sobre a sociedade e permitir aos alunos conhecer visões de mundo diferentes da sua, percebendo que literatura envolve também a realidade.

Antes da leitura do poema propriamente dito, faz-se necessário que o docente converse com sua turma acerca das expectativas de leitura e do texto que será conhecido em breve, a fim de incentivá-lo a verificar se suas expectativas ou hipóteses serão ou não confirmadas com a leitura do poema. O docente deve instigar o aluno a fazer previsões acerca do texto a partir do título e das informações fornecidas pelo professor na etapa da introdução. A respeito da importância da previsão, Dalvi (2013) enfatiza que os alunos precisam familiarizar-se com o detalhamento do título, o subtítulo e as imagens sugeridas nos textos, e a partir deles, serem capazes de formular hipóteses a respeito do seu conteúdo. Em relação ao poema a ser conhecido pela turma, o professor deverá chamar a atenção dos discentes para as imagens que Castro Alves, com maestria, construiu no decorrer do seu *Navio Negreiro*, possível pela conjugação entre as palavras e sua representatividade dentro do contexto.

Questionamentos prévios (orais):

1. Vocês já leram ou conhecem algum poema escrito por Castro Alves?
2. Já ouviram falar na poesia social abolicionista no Brasil, também conhecida como *poesia condoreira*?
3. O que podemos esperar de um poema cujo título é *Navio negreiro*?

A leitura poderá ser realizada em dois momentos, ambos com a mesma importância para a compreensão do texto. O primeiro deles, chamado leitura de reconhecimento, é realizado silenciosamente pelos alunos. Para que essa atividade possa ser realizada, é preciso que o professor entregue aos educandos cópias do texto *Navio negreiro*, caso a biblioteca da escola não disponha de uma quantidade de exemplares suficiente para atender à demanda da turma. Caso contrário, os livros poderão ser distribuídos em duplas ou um para cada aluno. Além do mais, os educandos precisam estar atentos nesse momento tão crucial da sequência básica, em virtude de que se aproxima a audição do poema sendo declamado e sua interpretação, logo em seguida.

A respeito da importância da leitura silenciosa, Rangel (2009) assegura ser essa atividade o momento que antecede a preparação do leitor para apropriar-se das ideias expressas pelo autor, visto que suscita-lhe a curiosidade e a criatividade em relação ao texto lido. Dessa forma, cabe ao docente a tarefa de proporcionar ao educando esse momento de degustação inicial do texto.

Professor, é importante estar atento a essa atividade da sequência, a leitura silenciosa, pelo fato de ser usual os alunos, mesmo que não sejam mais crianças, se distraírem com conversas paralelas ou até mesmo não concluírem a leitura do poema. Outro ponto a ser enfatizado é o respeito ao ritmo de leitura de cada aluno, sendo necessário assegurar-se de que seja estabelecido um período de tempo suficiente para que todos concluam a leitura, respeitando as dificuldades de cada um.

Sobre a contribuição inegável da leitura para o letramento literário e a formação de um leitor crítico, de acordo com as postulações de Machado (2002, p. 100), “Ler bem é ficar mais tolerante e mais humilde, aceitar a diversidade, dispor-se a tolerar a diferença e a divergência. Não o contrário”. Uma boa leitura pode favorecer a aceitação da diferença e da divergência entre os indivíduos, ao ponto de proporcionar a compreensão de que somos, como povos, diferentes, e precisamos respeitar e aceitar essa diversidade tanto racial quanto cultural.

O segundo momento, denominado leitura oral ou expressiva, deverá ser realizado pelo professor, uma vez que ele precisa conhecer bem o texto em questão, ou pelos alunos, em forma de jogral, caso o docente perceba que há condições na turma para que a leitura possa ser assim executada. Caso o jogral seja escolhido, Cosson (2007) recomenda que será necessário um trabalho prévio, um planejamento bem organizado e orientado pelo docente: o professor selecionará os alunos leitores, para que a atividade não sirva como forma tradicional de chamar a atenção do aluno distraído.

Os PCNs (1998, p. 73) enfatizam que a leitura em voz alta realizada pelo professor proporciona ao aluno “o acesso a textos longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e

beleza, podem vir a encantá-lo, mas que, talvez, sozinho não o fizesse.” Nesse ponto, percebe-se a vital importância do modelo de bom leitor para o encantamento do aluno pela leitura do texto, sendo que quando essa atividade deixa de ser realizada, muitas vezes por desconhecimento da sua relevância tanto pelo professor quanto por coordenadores escolares ou diretores, essa prática fundamental deixará de despertar o gosto do aluno pela leitura – problema tão presente nas escolas brasileiras. Além disso, pontuam que a leitura em voz alta feita pelo docente não é usual na sala de aula, e é ainda mais incomum nas séries mais avançadas, sendo que estes alunos, muitas vezes, são aqueles que mais necessitam de modelos de bons leitores.

Através da leitura do poema, se pretende ativar no aluno o olhar crítico diante do mundo e de si mesmo - elemento fundamental para a formação humana do indivíduo - uma vez que a linguagem literária comporta sutilezas e peculiaridades que podem tocar profundamente o leitor, configurando-se em aprendizado (SILVA, 2009).

Acerca da leitura realizada pelo professor, pode-se relatar, incontestavelmente, o quanto esta é fundamental, como afirma Lajolo (2005), pois a leitura bem executada pelo professor e com entonação é o modelo de leitura de que o discente necessita, e não se pode esquecer do quanto são importantes o trabalho com a oralidade e a leitura em voz alta por parte do aluno para a construção do seu percurso como leitor.

Para realizar essa leitura, optou-se, na proposta de sequência didática aqui apresentada, por utilizar a tecnologia do *data show* (ou *notebook*), com a audição desse poema sendo declamado pelo conceituado ator Paulo Autran, já falecido. Caso a escola não disponha do recurso do *data show*, uma outra sugestão é que o professor poderá gravar o poema no celular, um recurso simples e acessível. Além disso, é imprescindível que se tenha exemplares do livro *O Navio Negreiro e outros poemas* (2010), que contenham o texto em estudo, ou das cópias do poema para que os alunos possam acompanhar a leitura através do texto escrito, se desejarem. Se a escola não dispuser da quantidade suficiente de exemplares desse livro para atender toda a turma, serão necessárias cópias impressas do poema. Optou-se pelo uso do recurso eletrônico pelo fato de ser diferente do convencional e chamar mais a atenção dos jovens do que a leitura tradicional. Entretanto, o professor ficará livre para escolher o recurso que considerar mais adequado à sua turma e ao modo como se sentir mais confortável para trabalhar com seus alunos.

Para ilustrar melhor o poema, poderá ser apresentada em *slides* ou em livros de História a imagem de um navio negreiro. A fim de tornar viável a segunda opção será necessário que o professor conduza os alunos à biblioteca da escola e estes estabeleçam

contato direto com esses livros. Além disso, a utilização dos livros da disciplina História possibilitará o trabalho com a interdisciplinaridade, a fim de que os alunos absorvam mais concretamente o conteúdo do texto, e que possam visualizar como aconteciam as viagens de navio para que ocorresse o tráfico negreiro, bem como perceber os maus tratos sofridos pelos escravos até chegarem ao seu destino, a América, faz-se extremamente necessária a observação das imagens.

O professor deverá chamar a atenção da turma nesse momento da sequência para a crueldade com que os negros eram tratados a partir do tipo de embarcação utilizada para transportá-los, a qual não dispunha de espaço suficiente para acomodar os escravos e não oferecia-lhes uma alimentação inadequada e insuficiente para todos eles, de modo que muitos morriam durante o percurso, sobretudo devido à fome e doenças, sem que chegassem ao destino. Poderão ser feitas comparações entre as descrições apresentadas no poema e as imagens visualizadas pelos alunos e o professor poderá lançar alguns questionamentos para despertar na turma o senso crítico diante das situações com as quais se deparam nessa parte da sequência. E como a proposta de SD direciona-se ao público do 9º ano do ensino fundamental, cuja faixa etária geralmente é de 13 a 15 anos, é plenamente possível a exposição desse problema, apesar de referir-se à violência, em virtude da turma, nessa idade, já apresentar certa maturidade diante da vida e dos problemas sociais pertinentes ao passado histórico do Brasil e ainda o são na atualidade, embora já se viva o século XXI.

É importante que as questões propostas nesse momento da SD sejam discutidas pelo professor com sua turma para aguçar a criticidade dos alunos para que logo em seguida eles respondam, por escrito, às perguntas lançadas:

Questionamentos sobre as imagens do navio negreiro (por escrito):

1. O que você sentiu ao ver as imagens do navio?
2. O que você pensa a respeito do tratamento desumano dado aos escravos?
3. Quais semelhanças você percebe entre a imagem do navio negreiro e a descrição minuciosa no texto de Castro Alves?
4. Imagine as situações vivenciadas pelos negros dentro da embarcação e diga o que eles podem ter sentido ou sofrido no decorrer da viagem.
5. Que relação há entre esses maus-tratos com a humilhação ainda sofrida pelos negros nos dias atuais?

Após a discussão e o registro desses questionamentos, uma sugestão para a conclusão dessa etapa de leitura é proporcionar aos alunos a sessão do filme norte-americano *Amistad* (1998), com duas horas e trinta e cinco minutos de duração, dirigido por Steven Spielberg, que pode ser encontrado em locadoras. Já que o filme tem uma duração longa, serão necessárias três horas-aula de 50 minutos para que seja executado até o final. O professor

poderá optar por dividi-lo em duas partes: a primeira em duas horas-aula e a segunda em uma hora-aula, ou promover uma sessão de cinema em um único dia, com pequenos intervalos. Uma segunda opção seria realizar a sessão do filme no contraturno, caso a escola disponha de espaço para atender à turma e, o professor, de tempo para realizar a atividade dessa forma.

Os PCNs (1998, p. 92) discorrem acerca da utilização do vídeo como um recurso pedagógico inovador, além de ser um facilitador da aprendizagem dos educandos, afirmam que a linguagem nele utilizada:

responde à sensibilidade dos jovens. Projetando outras realidades, outros tempos e espaços, no vídeo interagem diversas linguagens: a visual, a falada, a sonora e até a escrita, principalmente na legenda de filmes e nas traduções de entrevistas.

Além disso, esse recurso de mídia é um instrumento que o professor poderá utilizar como aliado no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que:

possibilita desenvolver múltiplas atitudes receptivas, pois permite que se interrompa a projeção para fazer um comentário; que se volte a fita, após a projeção, para rever cenas importantes ou difíceis; que se passe quadro a quadro imagens significativas; que se exiba a fita outras vezes para apreciar aspectos relacionados à trilha sonora, efeitos visuais, diálogos, etc (BRASIL, 1998, p. 92).

Por meio da exibição de um filme, o professor poderá chamar a atenção da turma para outros recursos verbais e não verbais que o texto escrito não apresenta, e poderá tanto fazer pausas ou reprisar cenas durante a exibição quanto questionar os alunos sobre uma cena marcante ou enigmática, verificar se a turma está compreendendo o desenrolar dos acontecimentos, ou poderá selecionar somente trechos que considerar mais relevantes ou específicos do filme para serem exibidos nas aulas, de acordo com o objetivo que pretende alcançar.

Souza (2011) menciona as relações intertextuais entre o filme e textos diversos e que há várias opções de trabalho para o professor: que abordem uma temática afim e apresentem um ponto de vista semelhante ou divergente ao do filme, que poderão relacioná-lo a um texto literário ou não literário, de épocas distintas, de nacionalidades diferentes, e poderão ser aproveitadas as diversas linguagens do filme para enriquecer as atividades com sua turma.

Há que se considerar o papel formador do filme, fundamental para o aprendizado, na sala de aula, configurando-se como prática social e fonte de conhecimento assim como a leitura de livros literário, filosóficos e outros; através da sua interpretação o aluno poderá perceber a contribuição que tem esse filme no contexto social em que se insere (Duarte, 2002). Assim, devido à relevância do tema da escravidão, optou-se pela utilização de *Amistad*

(1998) como uma forma de oportunizar aos alunos o trabalho com a analogia entre o poema *Navio negreiro* e o filme, com o propósito dos educandos visualizarem, através da obra cinematográfica, episódios cruéis vivenciados pelos negros escravizados, tomando consciência a respeito de episódios semelhantes a esses vividos no Brasil.

Amistad relata as dificuldades enfrentadas nos Estados Unidos por um grupo de africanos escravizados, em agosto de 1839, que se encontram em um navio, cujo nome originou o título do filme e significa “amizade” em espanhol, numa tentativa de fuga, junto com dois americanos brancos. A partir do momento em que são encontrados, os escravos começam a enfrentar uma luta ideológica, que envolve os abolicionistas e os que são favoráveis à escravidão, e passam a ser travados jogos de poder até serem levados ao tribunal e julgados pelos norte-americanos.

Será de grande valia nesse momento da sequência básica que o professor estabeleça com os alunos a comparação de situações semelhantes ocorridas em países – culturas – distintos, ao trabalhar a competência intercultural, a fim de despertar nos educandos, além da criticidade, a percepção do tratamento destinado aos escravos por povos de origens diferentes da brasileira, mas que pensavam de forma semelhante aos escravocratas brasileiros dos séculos passados.

Professor, apesar das situações expostas no filme *Amistad* terem ocorrido nos Estados Unidos, esse episódio “pode ser facilmente contextualizado para uma reflexão sobre o tráfico negreiro para o Brasil e a América em geral” (CASTRO, 2011, p. 118). Portanto, você poderá expor essa observação para a turma, conduzindo os alunos a refletirem acerca do tratamento cruel que era dado aos escravos mesmo tratando-se de um país que não seja o Brasil.

A intensidade de muitas das cenas do filme e até as imagens violentas “causam efeito didático, no sentido de ilustrar essa temática quando trabalhada em sala de aula” (CASTRO, 2011, p. 118). Dessa forma, para essa violência ser compreendida pelos adolescentes do 9º ano faz-se necessária uma associação das imagens expostas no filme àquelas narradas por Castro Alves no *Navio negreiro*, esclarecendo-lhes que se trata de uma obra de ficção com a finalidade de apresentar ao público o retrato da escravização dos africanos na América.

Finalizada a sessão do filme, o professor conversará com os alunos a respeito das primeiras impressões sobre o que acabaram de ver retratado pela obra cinematográfica:

Questionamentos orais sobre o filme *Amistad*:

1. O que acharam do filme *Amistad*?
2. Nessa obra cinematográfica a representação da escravidão diferencia-se daquela vista no poema?
3. Qual a cena que mais chamou sua atenção? Por quê?
4. Qual momento vocês consideram mais crucial para a história? Por quê?

5. Qual cena foi a mais chocante? Por quê?

Esse momento da expressão das opiniões críticas é de fundamental relevância, visto que o espaço de que o aluno dispõe para a prática da oralidade no âmbito escolar, durante as aulas, é um passo importante para a construção do seu processo de letramento, uma oportunidade de até mesmo os jovens mais tímidos participarem desse momento tão construtivo de sua trajetória escolar.

Após a discussão oral, será o momento da resolução, por escrito, de algumas questões pertinentes ao filme e que também são bastante pertinentes para a composição do letramento literário dos alunos e do seu senso crítico. É fundamental que o professor estabeleça um comparativo entre as imagens criadas no poema por Castro Alves e aquelas vistas no filme.

Questionamentos sobre o filme *Amistad* (por escrito e em grupo):

1. Quais aspectos negativos causados pela comercialização do negro são apresentados no filme?
2. Fica bem demarcada no filme a divisão da sociedade entre negros e brancos e a suposta superioridade destes em relação aos africanos. Explique de que forma(s) isso acontece.
3. A brutalidade com que os negros são tratados se assemelha à que fora apresentada no poema *Navio negreiro*. Qual a intenção de se retratar essas cenas de terror?
4. Quais semelhanças é possível estabelecer entre as cenas do chicoteamento no filme e as cenas da “orquestra” no poema?
5. A situação imposta pelos brancos aos negros é sinal de respeito ou medo diante do opressor? Justifique.
6. A partir do filme são percebidas as consequências das atitudes violentas, sobretudo sequelas físicas e psicológicas. Aponte aquelas que você identificou durante a sessão de *Amistad*.

Cada aluno deverá anotar as suas respostas na folha das questões e o professor poderá auxiliá-lo, caso seja necessário, na resolução das perguntas, ao exercer o papel de mediador entre o educando e a construção do conhecimento.

➤ QUARTO PASSO: INTERPRETAÇÃO

A última etapa dessa sequência básica é a interpretação do texto literário. Para Cosson (2007, p. 65), a interpretação é “o momento em que o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras.” O docente deverá dispensar ainda mais atenção e empenho no trabalho de detalhamento do poema, pois uma exploração superficial do texto acarretará na ineficiência do processo de letramento literário a que se propõe todo esse conjunto de tarefas. O professor concluirá o trabalho com sua turma de 9º ano nessa etapa final da SD com o fechamento dessa proposta metodológica para o letramento literário ao realizar a interpretação do poema escolhido como o ponto central da realização das atividades.

Interpretação

Comentários iniciais acerca do poema: 10 minutos;
 Contextualização da época da escravidão: 15 minutos;
 Questionamentos orais (prévios): 5 minutos;
 Questionamentos escritos (abordagem inicial): 15 minutos
 Questionamentos orais acerca da temática do texto: 10 minutos;
 Análise dos elementos formais (exposição pelo professor): 20 minutos;
 Atividades escritas sobre a estética do texto: 25 minutos;
 Pesquisa de palavras no dicionário: 20 minutos;
 Leitura silenciosa do poema *Epílogos*, de Gregório de Matos: 10 minutos;
 Leitura em voz alta do poema: 10 minutos;
 Comparação com o poema de Castro Alves: 10 minutos;
 Tempo total estimado: 03 horas-aula de 50 minutos.

Materiais utilizados:

Cópias do poema em estudo e das atividades a serem resolvidas, dicionários, folhas de ofício, lápis, borrachas e canetas.

Ao final da etapa de leitura, o professor dará continuidade às atividades da sequência básica através do quarto e último passo: a interpretação do texto. Esta fase é uma das etapas mais importantes segundo Cosson (2007), porque relaciona-se intimamente com a leitura realizada na etapa anterior – as ideias que o leitor vai tecendo sobre o texto enquanto o lê, conseqüentemente, ajudam-no na construção da interpretação do que foi lido, e o leitor as compartilha, sendo por isso um ato social. Assim, um dos objetivos dessa proposta de atividades é o compartilhamento das impressões e conclusões do aluno com seus colegas de turma visando a aprendizagem do mesmo, visto que os educandos, na condição de sujeitos, “se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediada pela interação com o outro” (BRASIL, 1998, p. 33). Os PCNs, ao apresentarem os princípios organizadores do ensino de língua materna no Brasil, citam que o aprendizado do educando não ocorre apenas individualmente, como também coletivamente ao partilhar com os colegas de turma suas impressões e conclusões a respeito do conhecimento adquirido durante as aulas, concomitantemente ensinando e aprendendo.

O professor poderá contextualizar o poema de Castro Alves na época em que foi escrito (ver quadro a seguir) ao apresentar aos alunos a realidade social brasileira do século XIX a fim de que compreendam as razões que motivaram o poeta a engajar-se na causa abolicionista.

Contexto brasileiro na época da escravidão

O Brasil era governado pelo imperador D. Pedro II desde 1840, tendo esse império se iniciado quando ele tinha 14 anos.

A cultura cafeeira prosperou no Brasil na década de 1850, fato que ocasionou uma modificação na economia do país, mas não repentina. Esse momento de prosperidade deixou os latifundiários entusiasmados, estando incluídos nesse grupo aqueles que apoiavam o sistema escravagista.

Na verdade, desde o início da colonização, em 1500, a quantidade de escravos vindos da África para o Brasil era bastante superior ao contingente de portugueses – os colonizadores - e até a Independência, em 1822, calcula-se que para cada três africanos havia um português.

Apesar da criação da Lei Eusébio de Queirós, promulgada em 1850 e que estabelecia punições àqueles que fossem flagrados realizando o tráfico de afrodescendentes, o comércio de escravos continuava a acontecer.

Os políticos brasileiros daquela época dividiram-se em três grupos que posicionavam-se com diferentes argumentos em relação à escravidão: os emancipacionistas apoiavam a ideia de se extinguir o regime escravocrata gradualmente, dando tempo aos latifundiários para substituírem a mão de obra africana nas lavouras para que não houvesse prejuízos nas lavouras; os mais radicais, os abolicionistas – grupo ao qual pertencia Castro Alves – apoiavam a libertação imediata de todos os africanos escravizados; e os escravistas, contrários a esses dois outros grupos, que desejavam a manutenção do sistema escravista ou, caso contrário, exigiam o pagamento de uma indenização aos proprietários de escravos se houvesse a abolição da escravatura.

Em 28 de setembro do ano de 1871 foi promulgada a Lei do Ventre Livre, a qual determinava que todas as crianças filhas de escravas nascidas a partir dessa data eram consideradas livres da escravidão. Entretanto, até completarem 21 anos de idade, os filhos das escravas teriam de ficar sob a custódia dos donos ou do Estado, sendo efetivamente livres somente a partir dessa idade e, enquanto isso, trabalhariam nas fazendas, sendo incontestavelmente escravos. É importante que o professor saliente que nenhuma criança fora beneficiada por essa lei, visto que as mães continuariam sob o regime escravista. Em 1888 promulgou-se a Lei Áurea, que proibiu a escravidão no Brasil. Além disso, essas leis não beneficiavam os escravos. A Lei Áurea, de 13 de maio de 1888, aboliu de vez a escravidão no país (ABAURRE e PONTARA, 2010).

No momento destinado à interpretação, o professor deverá explicar e expor à turma particularidades sobre o poema e a época em que fora escrito a fim de que o educando consiga observar e compreender o poema ao máximo, incluindo todo o conteúdo temático, de que modo as ideias sobre a escravidão são apresentadas, os recursos poéticos e literários empregados na construção do texto, o objetivo a que se destina, seus interlocutores.

Professor, nessa etapa da sequência faz-se necessário destinar um momento para a discussão da temática do texto e também dos aspectos formais que compõem o poema: o vocabulário típico do século XIX, as figuras de linguagem – principalmente as hipérbolos e as antíteses, símbolos, sugestões de cor, movimento e som.

Optou-se pela execução da etapa de interpretação por partes, tanto para facilitar o trabalho a ser realizado pelo professor quanto para tornar mais plena a compreensão do poema devido à sua extensão, à profundidade temática, à linguagem literária tão peculiar. A seguir, as etapas.

1. A discussão acerca do texto *Navio negreiro* poderá ser iniciada com uma abordagem mais abrangente do poema, e a apresentação em sua totalidade, sobretudo porque os alunos já realizaram, nesse momento, a leitura silenciosa e escutaram sua declamação. Assim, o professor poderá indagar à turma ao mesmo tempo em que ressalta alguns dos elementos fundamentais que o compõem: a linguagem erudita, as figuras de linguagem, o vocabulário, a

habilidade do poeta em fazer o leitor ver a cena por conta do realismo da narração e descrição minuciosas, a grande força expressiva das palavras de Castro Alves, a finalidade social do poema, o apelo emocional com o intuito de sensibilizar o leitor.

Conforme foi possível perceber-se no poema de Castro Alves, *Navio negreiro*:

as emoções, sentimentos e conceitos que integram um poema ignoram qualquer sucessividade análoga à do tempo no relógio, e apenas se arquivam conforme um nexó psicológico ou inerente à própria substância da poesia, dir-se-ia um nexó emotivo-sentimental-conceptual (MOISÉS, 2007, p. 43).

A emoção é a marca da poesia abolicionista de Castro Alves, que de forma tão dramática e humanitária tematiza a situação em que viviam os negros à época da escravidão, capaz de apresentá-la não só aos leitores daquela época, mas também aos contemporâneos, a triste realidade do passado histórico no Brasil. Dada essa emotividade, a oratória do poeta é refletida na escolha precisa dos vocábulos e na utilização dos vocativos, além da grandeza e do realismo das imagens evocadas e produzidas no decorrer do poema que, apesar de ter sido escrito no século XIX – no auge do tráfico negreiro – continua a comover os leitores e apreciadores de suas obras, independentemente do tempo histórico em que sejam conhecidas.

Questionamentos iniciais (atividade oral):

1. Qual(is) sentimento(s) esse poema despertou em você?
2. Foi possível compreender o conteúdo apresentado nesse texto?
3. O que você pôde perceber no texto em relação à linguagem utilizada pelo poeta?

Será bastante relevante nesse momento que o docente comente com a turma acerca da denominação pela qual também ficou conhecida a poesia de cunho social e abolicionista produzida por Castro Alves e os autores de sua geração: o condoreirismo, palavra derivada do termo condor, uma ave capaz de voar alto e que possui uma visão ampla da paisagem que contempla, característica esta imitada por autores dessa geração, tais como Castro Alves.

Questionamentos escritos sobre a abordagem inicial do poema:

1. O que mais chamou sua atenção no texto de Castro Alves? Por quê?
2. Quais versos comprovam os ideais abolicionistas do autor?
3. Qual pode ter sido a intenção do poeta ao expor esses ideais no texto?
4. Qual a consciência de Castro Alves em relação à situação narrada no poema?
5. Qual o seu ponto de vista em relação à abordagem dada por Castro Alves? Você concorda com ele? Justifique sua resposta.

2. A segunda parte da interpretação corresponde à exploração da temática do poema de Castro Alves: a recriação poética do que se via no interior de um navio negreiro, a representação do

sofrimento vivido pelos escravos durante a viagem da África para a América como forma de denunciar as condições desumanas a que eram submetidos. Esse momento da interpretação destinado à compreensão do assunto faz-se extremamente necessária pelo fato do propósito principal dessa SD básica ser o letramento literário do educando, com vistas a contribuir com a formação da criticidade desse jovem. Deve-se ter em mente que:

A escola, ao pensar em formar um sujeito cidadão, precisa tornar seus alunos autônomos, que saibam lidar com a informação, entender a complexidade que nos circunda e adequá-la a situações que consideram pertinentes para tal (SIMKA e JÚLIO, 2012, p. 132).

Dessa forma, inicialmente, o professor deverá conduzir uma discussão acerca da opressão sofrida pelos negros na época da escravidão, segundo as informações contidas no texto, sobretudo no quarto canto do poema.

Professor, enfatize nesse poema a descrição feita por Castro Alves das cenas em que as mães, inclusive enquanto amamentam seus filhos, são açoitadas, cujo sangue a escorrer de seus seios suja a boca das crianças. Vale salientar que embora muitos dos seus leitores se mostrassem favoráveis à escravidão, Castro Alves tenta sensibilizá-los através das imagens dessas mulheres que, mesmo tentando amamentar os filhos, não ficaram isentas desses atos cruéis.

Em seguida, o professor, através de perguntas direcionadas aos alunos, conversará com sua turma acerca de como é possível relacionar as ideias apresentadas no poema *Navio Negreiro* ao racismo e à exclusão social do negro presente na sociedade atualmente.

Questionamentos escritos sobre a temática do poema:

1. Que tipo de tratamento era dado aos negros na época da escravidão que representam a sua exclusão social?
2. Que cenas vocês puderam imaginar durante a leitura do poema?
3. Como vocês descreveriam essas viagens no navio?
4. De que forma a dignidade dos escravos é ferida pelos captores de escravos?
5. Por que essa prática era permitida na época?

3. A terceira parte está relacionada à estética do poema, incluindo a análise dos elementos formais do gênero poesia – metrificacão e rimas, tipos de estrofes devido à quantidade de versos - e o estudo dos recursos linguísticos empregados para atribuir maior expressividade ao texto. O texto foi escrito na primeira pessoa do singular e do plural e encontra-se dividido em seis partes (cantos), sendo um poema épico-dramático¹, cuja linguagem utilizada é grandiosa, em defesa dos ideais abolicionistas de Castro Alves. O poeta expressava em seus textos, uma

¹ Para o professor, uma sugestão de livro para se trabalhar apenas como poemas épicos brasileiros e estrangeiros: RAMALHO, Christina. *Poemas épicos: estratégias de leitura*. Rio de Janeiro: Uapê, 2013.

preferência acentuada por espaços amplos, a exemplo do mar e do firmamento citados em *Navio negreiro*.

Como um dos elementos formadores do poema, o estudo da metrificação não poderá ser renegado nessa etapa. Para tanto, é sugerido que o professor execute essa tarefa de modo expositivo, ou junto com sua turma, caso os alunos já dominem esse conhecimento acerca da poesia, fazendo-os perceber que não há uma regularidade métrica em todas as estrofes, justificando à turma que a escola literária à qual pertenceu Castro Alves – o Romantismo – não adotou por seguir essa regra como característica estilística dos autores desse período. O professor poderá apresentar à turma as seguintes informações (poderá ser em *slides*):

Análise da estrutura textual

Primeiro canto

1. A primeira parte do texto é formada por onze quartetos, compostos por versos decassílabos, com rimas apenas nos versos pares.
2. O uso de hipérbolos atribui à cena um tom dramático, que confere à obra um caráter de grandiosidade, por intermédio das imagens do mar, do céu e do infinito.
3. Há uma comparação na segunda estrofe entre o salto dos astros e as espumas de ouro.
4. Uso das metáforas: da “dourada borboleta” em referência ao luar e da “orquestra”, a qual representa os captores que, ao chicotarem os negros, faziam-nos executarem uma dança no tombadilho do navio negreiro e controlavam a música com as chicotadas.
5. Será oportuno, nesse momento, que o professor explique à turma a diferença entre as figuras de linguagem da comparação e da metáfora, que se dá sobretudo pela ausência e pela presença do elemento comparativo, a conjunção.

Segundo canto

1. Composto por quatro estrofes de dez versos (décimas), cujos versos são heptassílabos.
2. Nessa segunda parte, Castro Alves optou pela utilização das rimas, com a sequência ABABCCDEED.
3. Nesse segundo canto Castro Alves elogia os marinheiros, como os espanhóis, ingleses, italianos, helenos e as façanhas realizadas por eles em alto-mar.

Terceiro canto

1. Composto de uma única estrofe de seis versos alexandrinos (com doze sílabas poéticas).
2. O poeta aproxima-se do navio nas asas do albatroz citado na primeira parte e fica espantado com a cena com que se depara. Há, nesse instante, uma ruptura da idealização amorosa – típica da estética romântica – e o início da tomada de consciência do mesmo.

Quarto canto

1. Seis estrofes de seis versos rimados na sequência AABCCB. O terceiro e o sexto versos são compostos de seis sílabas poéticas (hexassílabos) e os demais são decassílabos.
2. No quarto canto, Castro Alves faz uma descrição das cenas cruéis que ele vê no navio negreiro, não sendo poupadas nem mulheres ou crianças, e os escravos são açoitados ao som da “orquestra”- metáfora usada para referir-se aos sons produzidos pelos escravos, como gritos, gemidos, o barulho dos chicotes e dos ferros.
3. O poeta faz uso da metáfora da “serpente” para referir-se tanto ao formato do chicote com que os escravos eram maltratados, semelhante à forma do corpo desse animal quanto à sua característica de ser peçonhento.
4. A multidão de negros cambaleando, esfomeados, encontra-se presa entre si, todos acorrentados uns aos outros.

Quinto canto

1. A penúltima parte é composta por nove décimas (estrofes de dez versos), cujos versos são heptassílabos, sendo o primeiro e o terceiro brancos (sem rima). A sequência de rimas é ABCBDDEFFE.
2. Há uma invocação no início e no fim desse canto do poema pelo uso do vocativo “Senhor Deus dos desgraçados!”, inicialmente a Deus e em seguida à própria natureza para que ocorra o fim da escravidão. Além

disso, o poeta apresenta uma oposição entre o passado, quando os africanos eram livres, e o presente, desgraçado pela escravização dos mesmos.

Sexto canto

1. A última parte do poema é formada por três estrofes em oitava rima (oito versos rimados em ABABABCC).
2. Nessa parte o poeta expressa toda a sua indignação através da denúncia de que a bandeira brasileira, símbolo do recente movimento pela independência política do Brasil, agora servia como veste mortuária para os negros escravizados.
3. Na última estrofe, Castro Alves clama a Cristóvão Colombo e a José Bonifácio de Andrada que ponham fim àquela humilhante situação à qual eram submetidos os africanos (ABAURRE e PONTARA, 2010; CEREJA e MAGALHÃES, 2010).

No tocante ao estudo dos recursos linguísticos do poema, como as figuras de linguagem, os PCNs enfatizam que, para haver a compreensão desses recursos por parte do aluno, torna-se necessária

a articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas, pragmáticas) autorizadas pelo texto para dar conta de ambiguidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor (BRASIL, 1998, p. 56).

Destaca-se, para o entendimento desses elementos textuais pelo leitor, a importância de se relacionar as informações que podem ser extraídas do próprio texto, as conclusões a que o leitor chega por intermédio da leitura e seu conhecimento de mundo e das informações pré-textuais para auxiliar o aluno na compreensão das figuras de linguagem, dos pontos de vista do autor e das informações que ele deverá inferir acerca do texto lido.

O professor poderá entregar à turma questionamentos, conforme sugestões a seguir.

Questionamentos sobre a estética do poema (por escrito) referentes ao canto IV (com base na proposta de Cereja e Magalhães, 2010):

1. O texto *Navio negreiro* apresenta grande expressividade porque cria fortes imagens ao sugerir cor, movimento e som à cena representada por meio de algumas figuras de linguagem. Em relação ao uso desses recursos, escreva:
 - a) A que elementos se referem as metáforas da “orquestra” e da “serpente” nas estrofes 3 e 6?
 - b) Há duas cores que se contrastam nas estrofes 1 e 2. Escreva o que elas representam no texto.
 - c) Releia a 1ª, a 3ª, a 4ª e a 5ª estrofes, transcrevendo delas palavras ou expressões que indiquem a ideia de movimento.
 - d) Na 1ª e na 3ª estrofes, destaque as palavras ou expressões que sugerem som.
2. A hipérbole, caracterizada pela representação da ideia de exagero, é empregada em diversos exemplos nesse poema. Da primeira estrofe da parte IV, transcreva três casos em que hipérbolés foram utilizadas.
3. Fica evidente no poema sua finalidade social e política na época de sua publicação: a abolição da escravatura e a sua erradicação. Qual o recurso utilizado pelo poeta para atingir esse objetivo, convencendo o público leitor de seus ideais: o apelo emocional ou os argumentos racionais? Justifique seu ponto de vista.
4. O poema encontra-se dividido em seis partes. Faça a escansão do verso inicial de cada um dos cantos e compare a quantidade de versos de cada um. O que você concluiu a respeito dessa quantidade?
5. O que você percebeu a respeito das rimas?
6. Explique que efeito no leitor é causado pelo uso recorrente das reticências e dos pontos de exclamação.

4. A quarta parte tratará do estudo lexical (do vocabulário) de *Navio negreiro* que, pela época de sua publicação, em 1880, e a linguagem formal empregada por Castro Alves em seus textos, apresenta diversos vocábulos de significados desconhecidos na atualidade. Nesse momento, os alunos poderão fazer uso do dicionário para auxiliá-los na descoberta desses significados, adequando-os à forma como foram empregados no poema. Acerca da relevância do uso dessa ferramenta nas atividades de leitura de textos escritos nas aulas de língua materna como instrumento de aprendizagem discente, os PCNs (1998) ressaltam que o aluno deverá utilizar, como fontes de informações adicionais, como dicionário, enciclopédias e até mesmo um outro leitor a fim de enriquecer seu conhecimento com o aprendizado adquirido. Em algumas ocasiões, é possível ao aluno deduzir o significado de palavras pelo contexto, sem a necessidade de se consultar o dicionário, e ambas as estratégias devem ser estimuladas pelo docente.

É possível que esse seja o primeiro contato do aluno com um dicionário, ou a primeira vez que irá utilizar essa ferramenta tão importante para seu conhecimento. O professor deverá chamar a atenção da turma, ainda, para a escrita de alguns vocábulos, como “doudos”, “dous”, “cobardia” e “açoute”, ao comentar que essa era a grafia comum à época em que o poema fora composto. Uma postulação bastante relevante acerca do estudo do léxico textual nas aulas de língua portuguesa é a de que esse importante trabalho

não se reduz a apresentar sinônimos de um conjunto de palavras desconhecidas pelo aluno, isolando a palavra e associando-a a outra apresentada como idêntica, acaba-se por tratar a palavra como “portadora de significado absoluto”, e não como índice para construção do sentido, já que as propriedades semânticas das palavras projetam restrições selecionadas (BRASIL, 1997, p. 83)

Os PCNs (1998) pontuam que as palavras desconhecidas não devem ser trabalhadas fora do contexto, visto que seu significado ou poderá ser inferido pelo texto – emprego em que o aluno, mesmo sem o auxílio do dicionário, será capaz de compreendê-la -- ou com o dicionário, quando o aluno irá verificar o significado mais adequado ao contexto em que a palavra se insere.

O professor poderá explicitar o significado da expressão “sonho dantesco”, utilizado no quarto canto do *Navio negreiro*, comentando que o vocábulo fora utilizado para referir-se a algo medonho, pavoroso, um paradoxo de que o sonho assemelhava-se mais a um pesadelo. O adjetivo “dantesco” refere-se diretamente à obra *Divina comédia* (1304-1321), do escritor italiano Dante Alighieri (1265-1321), que apresenta o céu, o purgatório e o inferno nesta obra.

Serão apresentadas, a seguir, apenas sugestões de palavras a serem pesquisadas, pois embora esses vocábulos não sejam usuais, os alunos poderão desconhecer os significados de outros termos que não estejam citados na atividade de pesquisa proposta nesse trabalho. Conforme apontam os PCNs (1998), é importante que o trabalho com o léxico seja realizado pelo estudo das palavras contextualizadas. O trabalho com o significado das palavras fora do contexto dificultará a aprendizagem em virtude de que seu sentido da palavra compõe-se ao ser articulada com outros termos na frase e com situações exteriores ao texto em que se encontram inseridas.

Estudo do vocabulário (sugestões de palavras):

1. Com o auxílio do dicionário, pesquise o significado das seguintes palavras e, a seguir, anote qual deles mais se adapta ao poema que você leu.

a. No primeiro canto: turma, infantes, ardentias, plácidos, errantes, procela, pávido, gazas.

b. No segundo canto: resvalar, bolina, mezena, cantilenas, regaço, jônia.

c. Na terceira parte: brigue, téticas, vil.

d. Na quarta parte: tombadilho, luzernas, tinir, espectros.

e. Na quinta parte: turba, resvalar, alquebradas, choça, lúgubre, irrisão.

f. Na sexta parte: tripudiar, pélogo, pendão.

Professor, “Visto que o poema se constitui numa galáxia de metáforas polivalentes, é imediato compreender que a análise jamais o esgota, salvo se for de ínfima qualidade.” (MOISÉS, 2007, p. 43). Nesse sentido, essa SD apresenta tão somente sugestões de interpretação do poema, não sendo propósito deste trabalho esgotar a compreensão do mesmo, principalmente devido à grandiosidade da obra do poeta Castro Alves, de qualidade artística excepcional.

Uma sugestão para complementar o trabalho nesta SD é apresentar o soneto *Epílogos*, do escritor baiano Gregório de Matos e Guerra (1636-1695), autor de poemas líricos, religiosos, tendo se destacado também pelos textos satíricos, que lhe renderam o apelido “Boca do Inferno”, de modo que, em muitos deles, expressou seus preconceitos raciais. O autor recebeu o apelido de *Boca do Inferno* pelas críticas ferinas a diversos setores da sociedade baiana, que lhe rendeu o exílio para Angola, de onde pôde retornar, mas não para a Bahia, sua terra natal, e sim para Recife, onde faleceu em 1695. Pelo fato de não ter publicado nada em vida, sua obra permaneceu inédita durante muitos anos, até que Afrânio Peixoto a reuniu em seis volumes, publicados entre os anos de 1923 a 1933.

Esse poema poderá ser apresentado aos alunos para que percebam o contraponto com o poema abolicionista de Castro Alves, *Navio negreiro*. Percebe-se nitidamente nas duas estrofes apresentadas a seguir: “Quais são os seus doces objetos?... Pretos/ Tem outros bens mais maciços?... Mestiços./ Quais deste lhe são mais gratos?... Mulatos.”/ “Dou ao demo os insensatos,/ Dou ao demo a gente asnal,/ Que estima por cabedal/ Pretos, mestiços, mulatos.”

Há uma visão desprezível acerca dos negros, cuja escravização no Brasil iniciou-se na primeira metade do século XVI, com a produção de açúcar e, nessas duas estrofes, cuja linguagem satírica e preconceituosa corroborava com a visão da maior parte da sociedade na época em que a escravidão ocorreu no país, Gregório de Matos deixa explícito seu desprezo para com os negros e todos aqueles que fossem resultado da miscigenação dessa raça.

5. Após todas as análises do poema *Navio negreiro* realizadas pelo professor junto com sua turma é chegado o momento da realização das atividades da etapa final dessa sequência: registros de externalização da leitura. Essa maneira de manifestar a compreensão do texto lido pode se dar de diversas formas, através de atividades orais ou escritas: debates, mesas-redondas; produções de um texto que pertença ao gênero literário poema; elaboração e apresentação de uma dramatização envolvendo o tema abordado por Castro Alves no poema abolicionista, através da representação de situações do dia a dia em que os negros sejam discriminados por causa da sua raça. Esse “registro vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos.” (COSSON, 2007, p. 66). Já que o público alvo dessa sequência são turmas de 9º ano do ensino fundamental, é possível a realização de diversas atividades, inclusive aquelas que envolvam a argumentação, o senso crítico.

Em relação à etapa de produção textual da SD, nas palavras de Schneuwly e Dolz (2013, 86):

Por meio da produção, o objeto da sequência delinea-se melhor nas suas dimensões comunicativas e também se manifesta como lugar de aprendizagem necessária nas suas dimensões comunicativas e também se manifesta como lugar de aprendizagem necessária das dimensões problemáticas.

Portanto, torna-se indispensável para todas as etapas da SD, incluindo o fechamento e para o aprendizado dos alunos durante toda a sequência a realização da(s) proposta(s) de produção textual, a fim de verificar-se a compreensão tanto dos elementos do gênero textual em estudo quanto da percepção crítica da situação apresentada por Castro Alves no texto *Navio negreiro*, transportando-a para o século XXI, quando os negros ainda são excluídos socialmente.

Nessa etapa final da sequência básica, “não há restrições para as atividades de interpretação, desde que se mantenha o caráter de registro do que foi lido” (COSSON, 2007, p. 66). Como atividades de registro, ao final da etapa da interpretação, podem ser realizadas as

seguintes propostas de produção: um poema ou a encenação de uma peça teatral, ambos tematizando a questão da inclusão social ou da discriminação do negro.

É importante salientar que conforme as condições de tempo, os recursos de que a escola dispõe e a disponibilidade do docente e dos educandos, o professor poderá optar pela produção do poema, como também por sua declamação e exposição ou a encenação do poema de Castro Alves. Uma sugestão para ambas as propostas é que poderão ser apresentadas em um momento de culminância de algum projeto ou Feira de Ciências na escola, em um sarau poético, inclusive convidando a comunidade escolar para prestigiar as apresentações, ou simplesmente na própria sala de aula. O importante também é a valorização das produções dos adolescentes, seja a produção de um poema que terá como texto-base o poema de Castro Alves, seja a encenação do texto central da SD. No entanto, é importante saber que, independentemente do tipo de apresentação, tornar-se-á indispensável que sejam realizados ensaios a fim de organizar todos os trabalhos com os alunos.

Produção escrita (atividade de registro individual)
 Primeira escrita do poema: duas horas-aula;
 Segunda escrita do texto: duas horas-aula.
 Tempo estimado: quatro horas-aula.

Proposta de atividade de registro da interpretação: produção de um poema (individual). A partir do texto lido, *Navio negreiro*, produza um poema que retrate em sua temática a inclusão social do negro ou que represente seu ponto de vista em relação à discriminação racial ainda sofrida pelos negros em pleno século XXI.

A escrita, para o adolescente, deve figurar como uma forma de expressão em que ele sinta-se livre para demonstrar tanto seu ponto de vista a respeito de um dado tema quanto expor suas emoções e sentimentos. A escola precisa educar seus alunos para esse fim, envolvendo-os na leitura de modo a promover sua inclusão social na escola através dela, e não o contrário (VINHAIS, 2009). Portanto, o texto escrito deverá contemplar essas perspectivas visando ao aprendizado dos jovens das mais diversas maneiras, inclusive pela leitura e produção de textos.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 86) postulam acerca da relevância da primeira produção, seja ela oral ou escrita, visto que

se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado.

Os autores apontam que o docente precisa ensinar o educando não somente a escrever textos, mas também a reescrevê-los. Advertem, ainda, que a correção da escrita – ortográfica – só de verá ser orientada pelo professor na versão final do texto, tendo como prioridade os aspectos textuais (SCHNEWLY e DOLZ, 2004). Caberá ao professor, nesta etapa, trabalhar com seus alunos a refacção do texto, que deverá realizar-se através da releitura da produção pelo próprio aluno, da adequação do seu texto às características formais desse gênero literário, ao priorizar não esses aspectos, mas sim a estrutura textual, o objetivo do texto, sua intenção comunicativa e a interlocução.

A respeito dessa etapa da produção textual, os PCNs (1998) apontam que a refacção é indispensável no processo de aprendizagem do aluno, visto que no decorrer da produção textual o educando relê trechos, reescreve passagens, e pode fazer alterações nesse texto diversas vezes até chegar à versão final, sendo a escola incumbida de ensinar esse procedimento aos alunos, os quais deverão aprendê-los. Além disso, a reescrita não deve se reduzir à eliminação de termos do texto, mas sim, configurar-se como uma versão reestruturada de uma escrita melhorada a partir da conjunção entre a mediação do professor e do empenho do aluno, ambos com um objetivo em comum.

➤ AVALIAÇÃO

São imprescindíveis para a realização dessa SD orientações de como o professor poderá avaliar seus alunos, tanto pela importância dessa estratégia pedagógica quanto pelos equívocos e dúvidas que surgem nessa etapa. Cosson (2007) rejeita a elaboração de práticas comunicativas que não simulem situações de interação reais e significativas para os educandos, assim como uma avaliação que sobrepõe a ortografia e a forma do texto às ideias e intenções registadas pelo aluno nas atividades de escrita. Dessa forma, a produção textual não deve figurar como mero instrumento para a correção ortográfica e adequação à norma padrão da língua, mas como um meio no qual a interlocução seja um elemento a contribuir no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, no letramento literário.

No entanto, Cosson acredita que os professores, imbuídos dessa consciência, já estão reformulando seus critérios avaliativos, uma vez que essa apreciação deve ser realizada no decorrer do processo a fim de serem observados os progressos que o aluno obteve e não em um único momento: o da avaliação (formal) escrita. Assim,

Imagino que os professores, até mesmo por injunções da burocracia escolar, só formalizem uma única avaliação, mas façam as outras avaliações durante o processo. O importante neste caso não é a “nota” que se obtém dessa avaliação, mas sim as

observações e alterações de rota que o professor faz devido a suas observações e ponderações durante o processo de leitura (COSSON, 2002)².

A respeito da avaliação, Oliveira (2010) afirma que o professor precisa estar consciente do objetivo que deseja alcançar quando da correção dos textos que os alunos produziram. Considerando a escrita como um processo, a avaliação deve se configurar como uma tomada de consciência do aluno, auxiliado pelo professor, em relação aos aspectos que deverão ser mantidos e aqueles que deverão ser melhorados, visando a correção dos erros para o aperfeiçoamento do texto. Na avaliação das produções escritas, o professor certamente irá se deparar com erros, os quais deverão ser tomados como ponto de partida para uma avaliação tanto pelo aluno quanto pelo professor, o qual deverá refletir sobre tipos de estratégias a serem adotadas por ele para a etapa seguinte da produção textual, no caso, a reescrita, procurando suprir as necessidades da turma e sanando, paulatinamente, as deficiências de aprendizagem apresentadas.

Outra questão importante a respeito da correção dos textos é a forma como o professor irá analisá-los. Vinhais (2009) ressalta que os textos produzidos pelos jovens não devem ser analisados sob um único ponto de vista crítico, uma vez que nessa fase da vida, os adolescentes têm sua própria visão de mundo, não sendo incomum apresentar divergências com o pensamento dos adultos, incluindo o do professor. Dessa forma, o docente levará em consideração a compreensão do jovem em relação ao texto lido e de que forma ele conseguiu expressar seu pensamento (crítico) a respeito do assunto abordado em sua produção textual, não se esquecendo de que ele é um sujeito ainda em construção, e seu ponto de vista acerca de diversos aspectos da vida poderão sofrer mudanças, tão comuns a essa etapa da vida.

Acerca do papel exercido pelas opiniões dos educandos referentes às suas hipóteses e à compreensão a respeito do texto, é tarefa do professor considerá-las como critérios válidos para o processo avaliativo dos educandos, uma vez que “elas são o único produto legítimo do sentimento inefável que une a obra e o leitor” (COSSON, 2007, p. 113). Portanto, a etapa destinada à interpretação do texto pelo aluno é de extrema contribuição para o processo de letramento literário, visto que a proximidade e o envolvimento do leitor e a obra transcende aquilo que as palavras conseguem registrar: é o momento no qual o leitor expressa todo o encantamento pelo texto literário.

Seguindo as postulações de Cosson (2007), os alunos poderão ser avaliados, na sequência básica, nos seguintes momentos: o(s) intervalo(s) de leitura, as discussões

² Disponível em <http://pibidportuguesuenp.blogspot.com.br/2012/12/entrevista-com-rildo-cosson.html>. Acesso em 11 mai. 2015.

realizadas no decorrer das atividades e o registro da interpretação do texto literário. O docente, em sua perspicácia durante as aulas, avaliará seus alunos à medida que essas atividades forem sendo realizadas nas várias etapas da SD.

Um fator preponderante na aprendizagem do educando e que poderá ser um critério de avaliação pelo professor é a mediação do docente no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é papel do docente mostrar ao aluno que o discurso do outro, na interlocução, deve ser respeitado, embora nem sempre se concorde com ele (BRASIL, 1998). Dessa forma os alunos perceberão que o respeito à palavra dos colegas é um aspecto fundamental para aprender a aceitar opiniões diferentes das suas e, portanto, se habituarão aos diferentes pontos de vista com os quais irão se deparar em sua vida fora da escola.

3.3. A MOÇA TECELÃ (1982), DE MARINA COLASANTI (1937-): UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA EXPANDIDA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

A segunda proposta de intervenção a ser sugerida corresponde ao que Cosson (2007) designa de sequência expandida. Trata-se de uma sequência didática mais longa e aprofundada do que a básica, visto que esta última está contida na primeira e é composta igualmente das duas primeiras etapas da básica, motivação e interpretação, da leitura intercalada por intervalos, de duas etapas de interpretação, entre as quais está situada uma etapa denominada contextualização, e a expansão.

A criação da sequência expandida é justificada por Cosson (2007) como uma necessidade de agregar o que o aluno aprendeu na sequência básica, uma proposta pedagógica na qual uma reflexão temática mais profunda pudesse ser feita devido a uma maior quantidade de etapas e atividades a serem desenvolvidas e segue os mesmos princípios da sequência básica, porém contempla as demais habilidades envolvidas no processo de letramento literário: leitura, oralidade, escrita e associação da temática do texto à realidade, contribuindo a literatura para a formação integral do cidadão.

No tocante à quantidade e à diversidade dos textos utilizados na execução da sequência expandida, Cosson (2007, p. 35) defende que as obras “precisam ser diversificadas porque cada uma traz apenas um olhar, uma perspectiva, um modo de ver e de representar o mundo.” Portanto, as diferentes obras com que os alunos estabelecerão contato nas etapas da sequência complementam-se, pois a sincronia temática os une, mesmo que o ponto de vista

apresentado em um texto seja contraponto da visão do outro, que se estabeleça uma interação, um diálogo entre os textos nas aulas de língua portuguesa destinadas à realização da SD.

Para esta sequência expandida, foi escolhido um conto brasileiro do século XX, intitulado *A moça tecelã* (1982), escrito pela autora ítalo-brasileira Marina Colasanti (1937-) para ser o ponto central dessa SD, em virtude da possibilidade de aprofundar o tema feminino abordado no texto pela escritora trazendo-o para os dias atuais, à realidade que ainda configura-se no século XXI, relacionada ao rompimento da submissão feminina à sociedade de seu tempo, o desejo de emancipação da mulher em uma sociedade patriarcal ao escolher o próprio destino.

➤ PRIMEIRO PASSO: MOTIVAÇÃO

Acerca da etapa inicial da sequência expandida, Cosson (2007) é enfático ao afirmar que a motivação é o passo que determina o sucesso ou o fracasso do encontro entre o leitor e a obra a ser lida. Nesse sentido, a motivação é o ponto de partida para o despertar no aluno o desejo de querer conhecer o texto da sequência, e conseqüentemente, realizar uma boa leitura deste, de forma a sentir-se atraído pelo que lhe será apresentado logo em seguida. Portanto, está afirmado o papel fundamental da motivação para o letramento literário, a depender da abordagem inicial do professor nessa primeira etapa.

Cosson (2007, p. 103) afirma que “ao percorrer todos os passos da sequência expandida, o aluno realiza uma leitura aprofundada da obra literária, que dificilmente seria alcançada se o professor privilegiasse a leitura de um número maior de obras.” Portanto, a execução da SD expandida permite ao aluno realizar uma leitura aprofundada do texto literário, em virtude de que o propósito maior não ser a quantidade de obras lidas, mas sim a qualidade da leitura que é realizada através da exploração dos elementos formais, temáticos, sociais, entre outros.

Torna-se imprescindível que o professor esteja ciente de que seu objetivo enquanto docente “é promover o letramento literário, mostrando ao seu aluno um caminho de leitura que poderá ser transposto para tantos outros textos que ele venha a ler mais tarde ou julgar necessário” (COSSON, 2007, p. 103). Essa afirmação corrobora com a concepção dos usos da leitura fora da escola não somente na sala de aula, mas na vida social do aluno para além dela, enquanto cidadão, apontados pelos teóricos ao conceituarem letramento.

Motivação

Breve apresentação da obra clássica de Homero, *Odisseia*, e da adaptação desta, *Ruth Rocha conta a Odisséia*: 5 minutos;

Leitura silenciosa do texto: 5 minutos;
 Leitura compartilhada: 10 minutos;
 Discussão acerca do assunto abordado no texto: 10 minutos;
 Observação de imagens de tecelãs e comentários sobre elas: 10 minutos;
 Questionamentos orais: 10 minutos.
 Tempo total estimado: 1 hora-aula de 50 minutos.

Materiais necessários:
Notebook, datashow, cópias de trechos da obra Ruth Rocha conta a Odisséia (2000).

A trama desse conto relaciona-se diretamente à obra clássica da mitologia grega, *Odisséia*, de Homero, com a figura da personagem Penélope, análoga à tecelã do conto de Marina, cujo destino é traçado por suas próprias mãos, por intermédio da manta que tece e destece no tear a fim de afastar os pretendentes enquanto espera pelo retorno de Ulisses, seu esposo, durante quase vinte anos. No tocante à obra grega, Machado (2002) afirma que aquelas que foram construídas com palavras, embora inicialmente não tivessem sido escritas, a exemplo da *Odisséia*, que durante vários séculos só existiu em decorrência de sua transmissão oral, registrada apenas na memória de quem a ouvia, elas mantêm-se intactas, vigorosas na mente de quem soubesse apreciá-las.

Diante disso, sugere-se, neste trabalho, que o professor utilize sobre Penélope o texto original da *Odisséia*, mas também, neste caso, pode ser útil uma adaptação da literatura infanto-juvenil: *Ruth Rocha conta a Odisséia (2000)* e que leve até a sala de aula pelo menos um exemplar da versão dessa obra literária tão importante da mitologia grega, a fim de que os alunos possam folheá-lo e sintam curiosidade de ler o livro a partir da história de Penélope, uma mulher que passa anos tecendo uma mortalha. A obra adaptada por Ruth Rocha apresenta uma linguagem mais acessível, o enredo é mais breve, contém ilustrações, no entanto, mantém a essência da história original. O professor poderá levar à sala de aula as duas obras: a *Odisséia*, de Homero, e a adaptação escrita pela autora brasileira.

De acordo com o Glossário Ceale, “não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias³.” E, em se tratando de jovens leitores, o primeiro contato poderá se dar tanto através da obra original quanto por meio de uma adaptação dessa obra clássica. Conforme defende Machado (2002), o fundamental é que os jovens realizem a primeira leitura de uma obra clássica, a fim de conhecerem a beleza dos mitos gregos que ajudam o

³ Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em 02 mai. 2015.

leitor a compreender a essência do ser humano, mesmo que esse contato inicial não se dê com a obra original, visto que “o que se deve procurar propiciar é a oportunidade de um primeiro encontro” (MACHADO, 2002, p. 12). A partir de uma adaptação o aluno poderá ler a obra original posteriormente, ainda na adolescência ou na idade adulta – época em que terá adquirido mais maturidade enquanto leitor.

<i>Odisséia</i>	
Estrutura	Divide-se em 24 livros ou cantos
Personagens principais	Ulisses ou Odisseu, Penélope, Telêmaco (filho de Ulisses e Penélope), Laerte (pai de Ulisses), as divindades Atenas e Zeus
Enredo	Não cronológico, através de <i>in media res</i> (no meio dos acontecimentos)
Primeira parte	Busca de Telêmaco pelo pai desaparecido
Segunda parte	Descrição das aventuras de Ulisses em seu retorno para casa
Terceira parte	Encontro entre pai e filho; Penélope livra-se dos pretendentes

Controvérsias à parte sobre a existência ou não de Homero e se foi ele quem de fato escreveu *A Ilíada* e a *Odisséia*, conjectura-se que ele nasceu por volta de 850 a.C. na Jônia, território que corresponde à Turquia atualmente. Essa obra trata-se de um dos mais importantes poemas épicos da Grécia Antiga, sendo sua autoria atribuída a Homero, que possivelmente o criou entre os séculos VIII e IX a.C. Acredita-se que o poema fora transmitido oralmente e que Homero não chegou a escrevê-lo, pois na época a escrita ainda não havia chegado à Grécia Antiga, e sua forma escrita provavelmente data do século VI a.C. Ela é narrada através da técnica *in media res* através da qual, segundo o *E-Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia*, “a narração não é relatada no início temporal da ação, mas a partir de um ponto médio do seu desenvolvimento⁴”. Significa dizer que a narrativa não se inicia pelos acontecimentos que deram origem à história, mas sim pelo meio: o filho de Ulisses, Telêmaco, vai em busca do pai, que tomara um rumo ignorado, já que não havia retornado à sua família após o fim da Guerra de Troia. A este respeito, afirma Brandão (1986, p. 129): “a *Odisséia* nos coloca *in medias res*: quando se inicia a narrativa, o esposo de Penélope, havia sete anos, era prisioneiro, na ilha de Ogígia, da paixão da Ninfa Calipso”.

A escolha dessa obra como texto da motivação deve-se ao fato da obra *Odisséia* ser considerada um clássico da mitologia grega. Nas palavras de Calvino (1993, p. 11), são consideradas obras clássicas os livros que “chegam até nós trazendo consigo as marcas das

⁴ Disponível em http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&link_id=426:in-media-res&task=viewlink. Acesso em 21 mai. 2015.

leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes)”. Os livros clássicos marcam os leitores de tal forma que sempre que são relidos, e o leitor realiza novas descobertas acerca daquela obra:

Se leio a *Odisséia*, leio o texto de Homero, mas não posso esquecer tudo aquilo que as aventuras de Ulisses passaram a significar durante os séculos e não posso deixar de perguntar-me se tais significados estavam implícitos no texto ou se são incrustações, deformações ou dilatações (CALVINO, 1993, p. 11).

A história narrada no livro clássico, a *Odisséia*, traz consigo as aventuras do rei Ulisses, cujos feitos eram indiscutivelmente significativos para a sociedade da sua época e dos séculos posteriores, em virtude de que sua imagem representou a audácia, a coragem diante de incontáveis obstáculos que quase o impediram de regressar à sua terra natal e à sua família, ao passo que pessoas desejavam casar-se com sua esposa, Penélope e, conseqüentemente, ocupar o lugar de rei que lhe pertencia e tornar-se poderoso, assim como fora Ulisses. Como afirma Brandão (1986, p. 127), a *Odisséia* é “o poema do regresso de Ulisses e de seus sofrimentos em terra e no mar”.

Acerca dos livros clássicos, Calvino (1993, p. 11) é enfático ao afirmar que “é clássico aquilo que persiste como rumor onde predomina a atualidade mais incompatível.” Significa que mesmo em uma época na qual aparentemente não haja leitores para determinada obra ou que se pensa que não seria mais lembrada, o livro clássico mantém-se apreciado, conquistando novos admiradores e estudiosos dispostos a realizar descobertas inéditas acerca dele.

Machado (2002, p. 15) define que “Clássico não é livro antigo e fora de moda. É livro eterno que nunca sai de moda”. Como poder-se-ia pensar a respeito da *Odisséia* por se tratar de uma história antiga, Machado nega que a obra literária clássica saia de moda, muito pelo contrário, ela permanece na memória dos que a leem e transcende a barreira do tempo, sejam anos ou séculos, não sendo esquecidas pela sociedade. Conforme apresentou-se aqui, será utilizada uma versão da *Odisséia* da literatura infanto-juvenil, publicada no ano 2000, corroborando com a afirmação de Machado, em pleno século XXI. Além disso, como os bons livros de literatura

estão em um outro contexto e são fictícias, nos permitem um certo distanciamento e acabam nos ajudando a entender melhor o sentido de nossas próprias experiências. Essa dupla capacidade de nos carregar para outros mundos e, paralelamente, nos propicia uma intensa vivência enriquecedora é a garantia de um dos grandes prazeres de uma boa leitura (MACHADO, 2002, p. 20).

Assim como a própria literatura, os clássicos contribuem para a formação humana à medida que são lidas, enquanto sua ficcionalidade ao mesmo tempo que distancia o leitor da sua realidade por inseri-lo no universo do texto, proporciona enriquecer suas experiências ao possibilitar realizar uma análise da sua própria existência ao deparar-se com a história lida, os dramas das personagens, realizando o leitor uma viagem que só se torna possível pela leitura da obra literária.

A proposta de motivação sugerida nesse trabalho apresenta aos jovens um grande clássico da literatura mundial, a *Odisséia*⁵, por intermédio da história da rainha Penélope, que claramente está inserida no conto de Marina Colasanti com a protagonista tecelã, visto que ambas tecem uma manta e, conforme sua vontade, a desmancham visando a um objetivo: agem para atender a seus propósitos. A partir dessa personagem os alunos ou passarão a saber da existência dessa obra, ou ficarão mais interessados por aprofundar seus conhecimentos sobre ela pela leitura completa do livro. O objetivo aqui é que, em pleno século XXI, após muitos séculos de sua criação, o professor proporcione aos seus alunos oportunidades tão significativas para o enriquecimento cultural dos mesmos através dessa obra clássica, fato que corrobora com a afirmação de Calvino (1993).

Para este trabalho, ponto central da *Odisséia* encontra-se na figura da rainha Penélope. Suas palavras explicitam a estratégia adotada pela rainha para driblar os pretendentes, no livro XIX da *Odisséia*: “Saudades de Ulisses me consomem docemente o coração. Os pretendentes apressam minhas núpcias: eu me defendo com ardis” (HOMERO, 2013, p. 136-137).

Brandão (1986, p. 315) enfatiza a esperteza de Penélope diante da iminência de um novo casamento ao afirmar que

Forçada pelos pretendentes a escolher entre eles um novo marido, resistiu o quanto pôde, adiando sucessivamente a indesejada eleição. Quando não lhe foi mais possível tergiversar, arquitetou um estratagema, que ficou famoso: prometeu que escolheria um deles para marido, tão logo acabasse de tecer a mortalha de seu sogro Laerte, mas todas as noites desfazia o que fizera durante o dia. O logro durou três anos, mas, denunciada por algumas de suas servas, começou a defender-se com outros ardis ... (BRANDÃO, 1986, p. 315)

Para dar início a esta primeira etapa da sequência expandida, o professor poderá perguntar aos alunos se eles conhecem ou ouviram falar sobre mitologia grega, a *Odisséia* e, por último, sobre a personagem Penélope. A partir dessas perguntas o professor partirá para uma contextualização breve da obra e de seu autor, Homero e, em seguida, para o mito de Penélope.

⁵ Sugestão de filme: *Odisséia* (1997), com 2h35 min. de duração, dirigido por Andrei Konchalovsky.

O nome da motivação será *Tecendo o amanhã*, que consiste na leitura do texto que corresponde a um resumo da história de Penélope, que apresenta a trajetória de uma jovem a partir do momento em que seu marido, Ulisses, também chamado de Odisseu, vai para a Guerra de Troia e só retorna após vinte anos. Enquanto espera pelo companheiro, que tem um destino desconhecido, seu pai sugere que se case com outro homem e, para isso, apresenta pretendentes à filha. Entretanto, por ser tão fiel e apaixonada pelo marido, para enganar os pretendentes e não se casar novamente, e impossibilitada de continuar rejeitando a todos, Penélope engana o pai ao usar da esperteza e articula um pretexto para mantê-los distantes de si: tecer uma tela para o funeral do pai de Ulisses e, somente ao final dessa tarefa, ela escolheria quem seria seu novo marido. Assim, ganharia tempo até que o companheiro retornasse da guerra.

Todavia, Penélope era astuciosa, já que todas as noites ela desmanchava tudo o que havia tecido durante o dia para que a tela não chegasse a ser finalizada. Apesar de todo o esforço, o plano fora descoberto. Dessa forma, não restou a Penélope outra alternativa a não ser finalmente escolher um pretendente. Ela, então, propôs a seu pai que o homem que conseguisse encordoar o arco de Ulisses seria seu novo marido. No final da história, um deles consegue a proeza. Para sua alegria ele era, na verdade, seu esposo Ulisses que se disfarçara na figura de um humilde camponês, e ambos se reencontram após vinte anos de espera.

A personagem mitológica Penélope representa a feminilidade, a fidelidade da mulher que ama seu marido sem perder a esperança de voltar a vê-lo. “Tradicionalmente, Penélope tem sido vista como um modelo de fidelidade conjugal, esperando Ulisses por dezoito anos sem admitir substituí-lo”⁶ (MACHADO, 2003, p. 188). A imagem representada pela figura de Penélope expressa uma mulher sonhadora e que espera pacientemente pelo retorno de Ulisses, embora não tenha convicção de que terá de volta o homem que ama, sendo considerada, portanto, “sua esposa fidelíssima” (BRANDÃO, 1986, p. 127). A pacificidade dessa representação feminina em Penélope é o contraponto da imagem da tecelã que será apresentada no conto escolhido para essa sequência expandida.

Embora houvesse outras possibilidades, Penélope resolveu optar por esperar pelo marido, entretanto

se ela resolvesse casar com um dos inúmeros pretendentes, essa opção teria sido socialmente aceitável, diante do fato de que o marido partira para a guerra havia quase vinte anos e não tinha voltado, e ela tinha um filho que ainda não acabara

⁶ Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300011. Acesso em 30 de abr. 2015.

totalmente de criar. Se ela escolhe não casar, a decisão é moralmente significativa. Mas não significa necessariamente que estivesse escolhendo se guardar para Ulisses, dado como morto. Ela podia apenas estar desejando manter sua autonomia – optando por uma fidelidade, sim, mas a si mesma. (MACHADO, 2003, p. 188)

Portanto, Penélope encontrava-se livre para casar-se novamente, decisão que seria socialmente aceita em virtude do tempo decorrido a partir da saída de Ulisses até o momento em que os pretendentes disputavam casar-se com ela, visto que supostamente era viúva. No entanto, caso decidisse não aceitar outro companheiro nem esperar pelo marido que partira, preservaria a autonomia em relação a si mesma, reservando-se o direito de permanecer sozinha, não seguido as convenções sociais que lhe eram impostas.

A personagem Penélope, ao tecer durante o dia e desmanchar o trabalho à noite, vislumbra uma tentativa de construir a história de sua própria vida no tear, de cada vez tecendo “uma coisa diferente, ensaiando, fazendo várias versões, re-tecendo, re-escrevendo, porque é uma história que nunca tinha sido escrita antes. A história de uma mulher que tem uma escolha” (MACHADO, 2003, p. 189), sendo que a sua ação de destecer o que fizera tornou-a mais famosa do que propriamente o que tecia.

Professor, será fundamental na motivação dessa sequência expandida chamar a atenção dos alunos para as características da personagem Penélope em virtude de que no conto a ser estudado em breve a jovem apresentar, no decorrer do texto, uma mudança em sua perspectiva. No entanto, é importante que eles não tenham conhecimento disso ainda. Então, professor, atenha-se somente à personagem Penélope, nesse momento.

Penélope, durante três anos, consegue driblar seus pretendentes e é denunciada por uma escrava. A respeito do livro XIX da *Odisséia*, Brandão resume que “Penélope, que tudo ignora, narra o ardil sutil e imenso, mas anuncia seu plano para escolher um dos pretendentes” (BRANDÃO, 1986, p. 131)

O quadro abaixo apresenta um breve resumo dos fragmentos da *Odisséia*, de Homero, segundo Greene e Sharman-Burke (2001, p. 124), no livro *Uma viagem através dos mitos*:

Resumo da *Odisséia*, de Homero

A sangrenta Guerra de Troia arrastou-se por dez anos. Quando Ulisses pôde enfim retornar para casa, novos obstáculos estavam à sua espera na viagem de volta. Sem querer, ele ofendeu Poseidon, e o deus do oceano enviou muitas tempestades para afastá-lo de seu curso. Ele foi atormentado por provocações e tentações, e os encantos da feiticeira Circe, da bela ninfa Calipso e da princesa Nausícaa seduziram-no por um bom tempo. Mas a coisa em que ele mais pensava eram sua mulher e seu filho, e, embora tenha custado mais dez anos, Ulisses finalmente concluiu a viagem para casa.

Enquanto isso, Penélope aguardava, na esperança de que seu amado encontrasse o caminho de volta para ela e Telêmaco. Na ausência dele, chegaram a Ítaca muitos pretendentes, que tentaram convencê-la a

desistir de esperar Ulisses e casar-se com um deles. Todos cobiçavam a ilha, e além disso Penélope ainda era muito bonita. Ela teve que descobrir um modo de recusar seus pretendentes (há quem diga que não eram menos de cento e doze) e prometeu que, quando tivesse terminado de tecer uma mortalha para seu sogro, escolheria um deles. Entretanto, embora tecesse arduamente por longas horas durante o dia, à noite ela desfazia em segredo o trabalho diurno, e com isso nunca terminava sua tarefa. Embora lhe fosse difícil continuar acreditando no retorno seguro de Ulisses depois de vinte anos, Penélope conseguiu manter sua confiança e sua fidelidade, e foi recompensada pelo retorno de marido e com seu feliz casamento.

Será apresentado a seguir um resumo do conto de Marina Colasanti, *A moça tecelã*, texto literário em torno do qual elaborou-se a SD para o letramento literário, disponível em <http://tecedoresdeideiaseconexoes2.blogspot.com.br/2012/09/resumo.html>.

Resumo do conto *A moça tecelã*, de Marina Colasanti

Esse conto inicia-se com a personagem feminina sozinha, sentada em frente do tear, tecendo sua manhã, numa situação de equilíbrio, com todas as necessidades físicas e existenciais satisfeitas por ela própria, com a ajuda de um tear mágico. A moça até nesse momento era sujeito de sua vida, pensava que o pouco que possuía a fazia feliz. Através de seu tear mágico, tece então um homem para afastar a solidão de sua vida e alegrar os seus dias com filhos que porventura iriam ter. Mas a partir daí instala-se um desequilíbrio decorrente das exigências do marido, contradizendo os desejos da tecelã: ele obcecado pelo desejo de ter sempre mais, não contente com pouco, ela realizada no ser e no fazer. Em seu desejo de adquirir riqueza e descobrindo o poder mágico do tear, ela isola a esposa, obrigando-a a realizar os seus caprichos. Triste e frustrada, pois percebe que o seu desejo de companheirismo e amor não se concretiza, oprimida e vendo que nada do que havia sonhado torna-se realidade, ela nota que teceu a solidão mais amarga – estava sozinha mesmo estando ao seu lado o marido almejado. A ideia do casamento como fórmula de felicidade se acaba e atinge seu ponto máximo no trecho “tecia e entristecia” (COLASSANTI, 1982, p.22) quando o ato de tecer, agora ligado às vontades exclusas do esposo deixa de apresentar para ela um sentido de satisfação existencial. O retorno ao equilíbrio acontece e a moça percebe que o marido pode ser eliminado de sua vida. Decidida, retorna ao papel de sujeito: desfaz o tecido. No final, outra vez sozinha, a moça tece para si uma nova manhã.

Inicialmente, o professor entregará, a cada aluno – ou dupla – uma cópia do trecho referente à obra *Ruth Rocha conta a Odisséia*, de Ruth Rocha, para que a turma leia-o silenciosamente. Em seguida, o docente poderá conduzir a leitura em voz alta de duas formas: a primeira poderá ser realizada por ele mesmo e, a segunda, de forma compartilhada, pelos alunos.

Concluídas as leituras e as breves discussões acerca do texto, o professor dará continuidade à motivação mostrando à turma, no *data show*, imagens de tecelãs, as quais remetem à Idade Média, questionando-lhe a função da tecelã, sua importância no cenário social, qual a sua condição como mulher nessa época antiga, em que prevalecia o patriarcalismo. Na concepção de uma tecelã, “fiar e tecer são atividades de transformação da natureza em cultura, de criação” (MACHADO, 2003, p. 197). Significa dizer que a tecelã detém em suas mãos o poder de transformação da matéria-prima em um produto cultural. Em outras palavras, à tecelã incumbiu-se a tarefa da criação através de seus movimentos no tear e da sua imaginação.

Em contrapartida, pela ótica da sociedade machista, a atividade realizada por ela “Permitiu a domesticação feminina, o confinamento da mulher no espaço doméstico” (MACHADO, 2003, p. 181). Dessa forma, percebe-se que tecer representava, simultaneamente, a liberdade e o aprisionamento para a tecelã, que encontrava-se oprimida em uma sociedade que a explorava devido à sua força de trabalho tornando-se, pois, uma forma de dominação feminina numa época em que as mulheres ainda eram obrigadas a submeterem-se às ordens dos homens da família. Esse trabalho minucioso foi executado manualmente pelas tecelãs até o surgimento do tear mecânico no ano de 1764, quando surgiu o tear mecânico, embora difundido somente no século XIX.

Finalizada a exposição dessas informações pelo professor à turma, o docente poderá lançar aos alunos a seguinte pergunta: Qual(is) sonho(s) você tece para o amanhã, neste ano letivo? Os discentes poderão expressar oralmente e por escrito suas expectativas para o futuro próximo nessa etapa da SD.

O professor poderá modificar o planejamento das atividades em qualquer momento da sequência ao perceber o interesse dos seus alunos desviar-se da direção pensada por ele inicialmente, através de sua criatividade e iniciativa de mudanças. O mais importante é que o conhecimento da literatura só poderá ser adquirido através do texto literário, cuja leitura necessita de um direcionamento do docente para que esse aprendizado não fique comprometido.

Cosson (2007) enfatiza a necessidade das atividades de registro tanto por ser essa a principal função da escrita quanto por possibilitar a revisão pelos alunos dos textos produzidos em etapas anteriores, a fim de aprimorarem os conhecimentos adquiridos, **superar** suas dificuldades de aprendizagem ao confrontar, por exemplo, as versões de suas produções textuais, as quais foram reescritas visando uma melhoria do texto e, conseqüentemente, um melhor aprendizado da escrita.

➤ **SEGUNDO PASSO: INTRODUÇÃO**

A segunda etapa da sequência didática expandida corresponde à introdução que, assim como na sequência básica, não deve ultrapassar uma aula, para que o seu propósito maior – o letramento literário – seja atingido, visto que uma introdução longa e com informações irrelevantes e em quantidade além do necessário poderia tornar-se enfadonha para os alunos. Assim, o professor apresentará à turma as informações mais relevantes referentes à autora, ao texto, aos motivos que o fizeram optar pela obra a ser estudada e, para finalizar esse segundo passo, a explicação do gênero conto (maravilhoso ou de fadas).

Introdução

Apresentação da autora Marina Colasanti 10 minutos;
 Apresentação do conto *A moça tecelã* com foco no tema: 10 minutos;
 Justificativa pela escolha dessa obra: 10 minutos;
 Explicação do gênero conto e dos elementos que o compõem: 20 minutos.
 Tempo total estimado: 1 hora-aula de 50 minutos.

Materiais necessários:

Cópias do quadro que contém as características do gênero literário conto.

Segundo a própria autora do conto *A moça tecelã*, Marina Colasanti, em uma entrevista concedida à Global Editora,

Uma das exigências desses contos, desse tipo de narrativa, é que ele sirva para qualquer idade. São textos verticais, são textos que podem ter variantes de leitura infinitas e que, portanto, se adaptam a qualquer idade. São textos que estão ligados historicamente e pelo seu próprio gênero à essência do ser humano, que estão ligados aos sentimentos mais fundos: o amor, o ciúme, a inveja, o medo, a morte⁷ (COLASANTI, 2014).

Conforme as palavras de Marina Colasanti, a temática relacionada aos sentimentos humanos caracteriza o conto maravilhoso, o qual apresenta alguns elementos característicos dos contos de fadas tradicionais e outros que transgridem a tradição desses textos, desviando-se, muitas vezes, do segmento convencional das histórias, apresentando a abordagem de problemas que afligem o indivíduo na sociedade contemporânea - representado no texto pela protagonista por meio da abordagem de questões femininas. À primeira vista, o conto *A moça tecelã* (2006) poderá parecer, aos olhos do leitor, uma narrativa que conta uma história que se passou em um tempo antigo, distante da realidade atual. Entretanto, esse conto aborda as questões femininas que persistem com o passar dos anos e que ainda afligem mulheres no século XXI.

A respeito da diferenciação entre o conto de fadas e o conto maravilhoso, o professor poderá introduzir para a turma uma breve diferenciação, conforme Coelho (2003, p. 79):

(...) grosso modo, pode-se dizer que o conto maravilhoso tem raízes orientais e gira em torno de uma problemática material/social/ sensorial – a busca de riquezas; a conquista de poder; a satisfação do corpo etc. –, ligada basicamente à realização socioeconômica do indivíduo e seu meio. Ex.: Aladim e a Lâmpada Maravilhosa; O gato de botas; O Pescador e o Gênio; Simbad, o Marujo. Quanto ao conto de fadas de raízes celtas, gira em torno de uma problemática espiritual/ética/existencial, ligada à realização interior do indivíduo, basicamente por intermédio do Amor. Daí que suas aventuras tenham como motivo central o encontro/ a união do Cavaleiro

⁷ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=VV2Uzq2F7Jk>. Acesso em 01 mai. 2015.

com a Amada (princesa ou plebeia), após vencer grandes obstáculos, levantados pela maldade de alguém. Ex.: Rapunzel, O pássaro azul, A Bela Adormecida, Branca de Neve e os Sete Anões, A Bela e a Fera.

Entretanto, Todorov (2007, p. 179-180) considera que o elemento maravilhoso “implica que estejamos mergulhados num mundo de leis totalmente diferentes das que existem no nosso; por este fato, os acontecimentos sobrenaturais que se produzem não são absolutamente inquietantes”. O conto de Marina Colasanti, *A moça tecelã*, inicialmente apresenta um equilíbrio, já que nada falta à protagonista – desde o início, percebe-se a presença de um elemento mágico, o próprio tear -- até um determinado ponto da narrativa, quando um acontecimento estranho ocorre para romper esse equilíbrio: ela constrói o marido no tear, fato esse que não pode ser explicado, a partir do qual se desenvolverá uma significativa mudança na história, já que sua vida mudará completamente com a chegada dele.

Nas palavras de Marina Colasanti em uma entrevista concedida ao site Saraiva Conteúdo⁸, em relação à constituição do conto de fadas,

O que faz com que um conto seja um conto de fada é exatamente a sua possibilidade múltipla, infinitas leituras, servindo, portanto, para qualquer idade. Esse é um dos elementos que constituem o conto de fada. O conto de fada e a poesia são gêneros que têm outro tipo de exigência, são bastante próximos [...]. (COLASANTI, 2009)

Colasanti (2009) contextualiza o conto de fadas como sendo uma história destinada a pessoas de qualquer faixa etária. Além disso, ressalta a essência poética desse tipo de texto, assim como a multiplicidade de leituras e interpretações possíveis, já que se trata de um texto literário, constituindo-se, por conseguinte, em reflexão para o leitor acerca de si mesmo e dos indivíduos que compõem a sociedade enquanto cidadãos. Esse conto de fadas, embora não tradicional, apresenta alguns elementos encontrados nas histórias tradicionais, como: o palácio, o tempo e o espaço indeterminados (apenas dias, semanas e meses), o isolamento da tecelã semelhante ao das princesas.

Em outra entrevista concedida pela autora ao Jornal Plástico Bolha⁹, nos formatos impresso e *online*, ela comenta acerca da estreita relação do conto de fadas com a mitologia afirmando que

[...] o conto de fada é em si uma narrativa de estrutura mitológica, de extração profunda, vem das camadas mais fundas do inconsciente. Ele é o único produto — e o diferencio entre todos os outros produtos literários — que não recorre à razão. Os contos têm uma carga mitológica, mas injetada propositadamente por mim, é uma carga que aflora porque evidentemente somos esponjas mitológicas. Estamos

⁸ Disponível em <http://www.saraivaconteudo.com.br/Materias/Post/10114>. Acesso em 02 abr. 2015.

⁹ Disponível em <http://www.jornalplasticobolha.com.br/pb21/entrevista.htm>. Acesso em 02 abr. 2015.

encharcados de mitologia: a religião, a filosofia, tudo, você vai procurar, as raízes estão lá nos mitos. Então, você deixar aflorar de muito fundo, bem mesmo. (COLASANTI, 2008).

O comentário de Colasanti (2008) relacionado ao conto de fada remete diretamente ao texto literário em questão, *A moça tecelã*, em virtude deste referir-se ao mito de Penélope, a autora expressa com clareza a presença da mitologia em diversos segmentos da sociedade, e na literatura não seria diferente, visto que os mitos encontram-se em atividades, doutrinas, crenças, nos vocábulos utilizados.

Será fundamental ao professor, durante a apresentação dessas informações, conduzir a introdução de modo a despertar nos alunos a curiosidade e o interesse pela obra que ainda será lida. No entanto, ao contrário do que é sugerido por Cosson (2007) para esse tipo de SD, não será necessário antecipar à turma o texto por completo ou realizar a leitura de trechos, tendo em vista que o conto *A moça tecelã* não se trata de um texto longo.

Como a sequência expandida é mais longa e reflexiva do que a básica, oferecendo ao professor diversas possibilidades de leitura e produção textual com a turma, seria possível executar a introdução de três modos distintos: o primeiro estaria focado no assunto ao qual o conto remete, o que Cosson (2007) denomina de entrada temática; o segundo, contemplaria a apreciação do acervo da biblioteca escolar; o terceiro, trataria da leitura do primeiro ou dos dois primeiros parágrafos do texto. Entretanto, escolheu-se a primeira opção devido à possibilidade de uma abordagem mais abrangente do tema – o desejo pela emancipação feminina – logo no início da sequência. Além disso, os livros de Marina Colasanti podem não estar disponíveis em todas as escolas. Em virtude da brevidade do gênero abordado e de que haverá uma etapa específica para isso, acredita-se que não seria adequado fazer a leitura dos parágrafos iniciais do conto nesse momento da sequência expandida.

A introdução poderá ser iniciada pela apresentação da biografia da autora. Seria de grande valia também, se o professor apresentasse, nesse momento, o livro que contém o conto *A moça tecelã* para que os alunos tivessem um contato direto com a obra, inclusive folheando-o, para despertar-lhes a curiosidade pela leitura dos outros contos que compõem a obra *Doze reis e a moça no labirinto do vento* (2006), no qual o conto *A moça tecelã* foi publicado, composta de treze contos.

Dicas sobre a autora

Marina Colasanti¹⁰, uma escritora brasileira bastante conhecida e admirada, de fato não nasceu no Brasil e sim em uma colônia italiana – Asmara -- na Etiópia, África, em 1937, sendo considerada ítalo-brasileira. Mudou-se com a família para a Itália durante a Segunda Guerra Mundial, e veio morar no Brasil muito jovem, aos 11 anos de idade, instalando-se com sua família no Rio de Janeiro, onde vive até hoje; ali construiu e solidificou sua vida e a carreira de escritora.

Artística plástica por formação – formou-se em Belas Artes --, escreveu para vários veículos de comunicação, como revistas e jornais, trabalhou como apresentadora para emissoras de televisão, publicou obras e ilustrou muitas delas, recebendo várias premiações pelos seus livros. A autora empenhou-se, em muitos de seus textos, em defender a causa feminina, destacando a figura da mulher como a personagem principal ao abordar temáticas relacionadas à sua condição na sociedade de seu tempo, de uma maneira bem delicada. O livro de estreia de Marina Colasanti, intitulado *Eu sozinha*, foi publicado em 1968.

Nos anos 1980, quando a obra *A moça tecelã* foi publicada, um dos primeiros livros a serem escritos por Marina e que continha contos de fadas e outras histórias ficcionais, já expunha uma visão diferenciada acerca dos valores impostos às mulheres pela sociedade de seu tempo.

Após a apresentação da autora e da obra a ser lida, a próxima tarefa do professor será a abordagem da temática feminina do texto: a mulher tem o poder de escolher seu próprio destino diante de seu opressor – a figura masculina -- ou da própria sociedade. Essa abordagem é fundamental para o trabalho com a criticidade do aluno perante os obstáculos impostos às mulheres pela sociedade em diferentes épocas, e de que forma torna-se possível à mulher a sua libertação diante de uma sociedade patriarcal a partir de uma tomada de consciência acerca do seu espaço e seu papel na sociedade em que vive.

Ao justificar a escolha dessa obra, o professor poderá inserir o contexto sócio-histórico do Brasil na época em que o conto fora escrito, 1982. Na década em que Marina Colasanti publicou *A moça tecelã*, no livro *Doze reis e a moça no labirinto do vento*, sua obra foi fortemente influenciada pelos movimentos feministas das décadas de 1960 e 1970. Além disso, a autora “tornou-se membro do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher” (COELHO, 2002, p. 471), fato que certamente influenciou a temática feminista frequentemente abordada por ela em seus textos. Além disso, a autora, nos anos 1960, escreveu ensaios para jornais sobre comportamento, no início da carreira, e artigos para a Revista Nova, voltada para o público feminino. Segundo a própria autora, na apresentação de seu livro *Uma nova mulher* (1980):

Comecei a falar para mulheres quase paralelamente ao início da minha atividade jornalística, e na verdade não lembro períodos, nestes já quase vinte anos, em que não estivesse de forma mais direta ligada ao público feminino. Falar para elas logo transformou-se em falar delas e com elas. Escrevi livros de contos, fiz televisão, fiz publicidade. Mas nunca rompi o fio dessa conversa que se mantinha através de revistas, palestras, cartas, e que nos últimos anos teve na revista Nova seu maior veículo. Levada por profissão, me vi aos poucos aproximada por afeto. Descobri, no infinito reflexo de tantas e tantas outras mulheres, meu eu mulher. E floresci,

¹⁰ Sugestão de site para os alunos conhecerem mais sobre a autora: www.marinacolasanti.com.

comovida, um sentimento de irmandade que me liga indissolúvelmente às do meu sexo. (COLASANTI, 1980)

A autora confirma sua ligação com o público feminino desde antes de sua carreira como ficcionista, sobretudo como colunista para a revista Nova, que segundo ela, um importante elo através do qual pôde manter proximidade com suas leitoras com textos que abordavam assuntos voltados ao universo feminino. Colasanti (1980) é convicta ao enfatizar que passou a identificar-se com os textos que escrevia, sentindo-se ainda mais ligada às mulheres.

Em entrevista concedida a Rogério Azevedo¹¹, Marina foi questionada acerca da ausência de publicações destinadas exclusivamente ao universo masculino no quesito de conselhos para adolescentes, a autora enveredou para a questão do feminismo, como pode-se perceber na citação a seguir:

Quando o feminismo aconteceu e evoluiu, os homens reforçaram as defesas, as barreiras, o machismo. Fecharam as portas para a sua passagem, em vez de se fortalecerem e procurarem uma nova adequação: qual é o meu papel frente a esta mulher que é outra? E não negar essa mulher, porque ela existe. Então, quanto mais os homens tentarem organizar o seu novo modelo de masculinidade, melhor para todos (COLASANTI, 2003).

Colasanti (2003) afirma que, diante da evolução do feminismo, o machismo se fortaleceu para que os homens se defendessem das lutas das mulheres por seus direitos, em vez de aceitarem as conquistas obtidas e reformularem a maneira como retratam sua masculinidade, ocasionando um benefício mútuo.

Para finalizar a introdução, o professor explicaria sobre o que se trata o gênero literário conto, apresentando suas características e os elementos que o compõem: mesclar a realidade com a ficção, foco narrativo, tempo, espaço, personagens, enredo, tema, rapidez com que os fatos acontecem e quantidade restrita de personagens.

Segundo Abaurre e Pontara (2010, p. 421), o conto é definido como:

uma narrativa curta que apresenta os mesmos elementos do romance: narrador, personagens, enredo, espaço e tempo. Diferencia-se do romance pela sua concisão, linearidade e unidade: o conto deve construir uma história focada em um conflito básico e apresentar o desenvolvimento e a resolução desse conflito.

Além disso, *A moça tecelã* corresponde a um tipo específico de texto dentro desse gênero: um conto de fadas não tradicional, destinado ao público adulto e que aborda temáticas

¹¹ Disponível em <http://www.revelacaoonline.uniube.br/portfolio/0514col1.html>. Acesso em 03 abr. 2015.

voltadas aos problemas sociais ou individuais da época em que fora escrito. Para explicar a época em que Marina começou a escrever, os anos 1960, Coelho (2002, p. 18) assinala que, no decorrer do tempo, surgiram “diferentes momentos da evolução da consciência crítica da mulher, em relação a si mesma e ao mundo (obviamente, em consequência da evolução geral de seu meio social)”. Nesse cenário de mudanças, nas décadas de 1960/1970

Surge uma plêiade de poetas ficcionistas, dramaturgos, ensaístas com uma produção (tal qual a dos homens) em perfeita sintonia com os novos tempos de acelerada mutação. A nova escritora se integra na multiforme problemática do mundo atual e assume sua nova condição feminina: ‘Somos mutantes, mulheres em transição’ (Marina Colasanti)” (COELHO, 2002, p. 18).

Em relação aos meios de circulação, os contos usualmente são publicados em livros e, com menor incidência, em revistas (ABAURRE e PONTARA, 2010). Para que possa ser feita uma análise do conto, primeiramente será imprescindível que o aluno conheça

seus elementos constitutivos e, para isso, é preciso uma aula expositiva que contemple de uma só vez toda a teoria essencial, ou momentos teóricos antecedendo ou intercalando a leitura de vários contos” (SILVA, 2009, p. 75).

Para esse fim, será apresentado o quadro a seguir, que sintetiza os elementos formadores do conto, que poderá ser entregue a cada um dos alunos.

Gênero Literário: Conto	
Verossimilhança	Compatibilidade com a realidade, de modo que o leitor acredite na situação narrada
Tempo	Quando ocorre a ação central do conto
Personagens	Seres inteiramente criados que vivenciam os acontecimentos do conto
Espaço	Lugar em que acontece a ação central
Linguagem	Deve atingir o nível máximo de significação, sendo direta e objetiva
Narrador (foco narrativo)	Perspectiva a partir da qual a história será narrada
Enredo	Articulação dos elementos: tempo, espaço, foco narrativo e personagens
Conflito	Desequilíbrio da ordem da narrativa criada pelos elementos que a compõem. Quando resolvido, a ordem se reestabelece

Nas palavras de Moisés (2006, p. 40; grifos do autor), o conto

Caracteriza-se, assim, por conter *unidade de ação*, tomada esta como a sequência de atos praticados pelos protagonistas, ou de acontecimentos de que participam. A ação pode ser externa, quando os personagens se deslocam no espaço e no tempo, e interna, quando o conflito se localiza em sua mente”.

Sendo, pois, uma narrativa curta, o conto traz, fundamentalmente, ações realizadas pelos personagens principais, os protagonistas, as quais convergem para um acontecimento central, em torno do qual se passa toda a história, havendo a quantidade de ações suficiente para o desenvolvimento da narrativa, de modo que os fatos conduzam o leitor ao desfecho da situação apresentada logo no início do texto. E essas ações podem se dar na mente da personagem, em seu mundo interior, ou no mundo externo, das quais outras personagens também poderão participar. Além dos acontecimentos, os demais elementos que compõem o conto existem em função da ação que gera o conflito. Além disso, em virtude do conto ser uma narrativa condensada, as palavras e frases são cuidadosamente planejadas pelo autor e escritas para serem precisas, essenciais à continuidade do texto, sem desvios ou atalhos (MOISÉS, 2006).

O contista necessita empregar sua força criativa com firmeza e veracidade nas emoções e sentimentos das personagens, de modo a transmitir ao leitor essas sensações, tornando a narrativa verossímil, ou seja, passível de acontecer na realidade, levando o leitor a senti-las à medida que vai lendo o texto. A dramaticidade do conto concentra-se na ação central, em torno da qual acontecem as ações secundárias, que podem funcionar como contraste. Percebe-se o dinamismo que incorre na passagem do tempo, que concentra-se no presente da narrativa, e ao espaço corresponde o lugar em que se desenvolve o drama, do qual participa ou intervém um número restrito de personagens, e mesmo que haja um único protagonista que concorrerá para a formulação do conflito, torna-se quase impossível haver uma única personagem. Em linhas gerais, sua descrição apresenta-se breve, visto que a natureza do conto não propicia realizar um detalhamento maior da caracterização das personagens, até mesmo do protagonista (MOISÉS, 2006).

Moisés (2006, p. 55-6) distingue a existência de quatro tipos de diálogo ou discurso do conto:

1. diálogo direto ou discurso direto, que ocorre quando o autor opta por expressar a fala das personagens de modo direto, usualmente com o emprego de sinais gráficos como travessão e aspas, embora a narrativa moderna por vezes abra mão desses recursos.
2. diálogo indireto ou discurso indireto, quando o escritor não destaca as falas das personagens inserindo-as todas no corpo da narrativa.
3. diálogo indireto livre ou discurso indireto livre, em que há a utilização da primeira e terceira pessoas do discurso narrativo, mesclando pensamentos e falas do autor e da personagem.
4. diálogo interior ou monólogo, que ocorre no pensamento da personagem, que trava uma conversa consigo mesma, não sendo necessário dirigir-se a outra pessoa.

➤ TERCEIRO PASSO: LEITURA

Esta terceira etapa da sequência expandida, a leitura do texto ou da obra, é considerada por Cosson (2007) como o momento destinado para o leitor apreender esse texto ou obra globalmente, para compreendê-lo como um conjunto de informações relativas ao tema, elementos que o fazem pertencer a determinado gênero literário, as características estilísticas do autor e a influência das marcas temporais da época em que foi escrito; esta etapa é, portanto, indispensável para a compreensão do texto em sua totalidade.

Leitura da primeira parte do conto *A moça tecelã*
 Questionamentos de predição: 10 minutos;
 Questionamentos prévios sobre o texto: 10 minutos.
 Leitura silenciosa pelos alunos: 10 minutos;
 Leitura em voz alta ou audição do texto: 10 minutos;
 Questionamentos escritos: 20 minutos.
 Tempo total estimado: 01 hora-aula de 50 minutos.

Materiais necessários:
 Cópias do conto em quantidade suficiente para atender a demanda da turma, exemplares do livro que contém *A moça tecelã*, *notebook*, *data show* e caixas de som, folhas de ofício, canetas, borrachas e lápis.

No tocante à escolha pelo texto literário central dessa SD, *A moça tecelã*, Silva (2009, p. 77) afirma que faz-se necessário que na sala de aula o professor apresente aos seus alunos “contos que trabalhem problemas da vida de hoje, [...] seja em linguagem simbólica, entrando no domínio do fantástico, como fazem, por exemplo, [...] Marina Colasanti [...], entre outros”, além da leitura prazerosa da literatura, como uma alternativa para a contextualização de questões referentes a problemas que afetam a vida das pessoas também nos dias de hoje.

Cosson enfatiza que “é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos” (COSSON, 2007, p. 23) para que seja possível a construção do processo de letramento literário do educando e, mais do que uma leitura deleite, o texto literário poderá proporcionar ao educando o conhecimento de questões sociais de seu tempo, a percepção e a compreensão do semelhante.

Já que se trata da sequência expandida, mais longa do que a básica e que permite um maior aprofundamento da obra em estudo, a leitura do texto literário escolhido para ser o foco da proposta de intervenção pode ser realizada em sala ou em casa, com intervalos, conforme o

critério do professor e a extensão da obra. Em virtude do texto selecionado para esta SD ser um conto, de natureza curta, não se faz necessária a realização da leitura em casa pelo aluno.

O docente poderá conversar com a turma acerca da importância da leitura de uma obra literária, explicando aos alunos que se trata de uma experiência diferenciada de leitura, capaz de suscitar no leitor a constatação de que há visões de mundo e opiniões além das suas, diferentes percepções da realidade que o cerca e da sociedade em um contexto mais abrangente (ABREU, 2006).

Para iniciar-se esta etapa, o docente levará para a sala de aula alguns questionamentos prévios a fim de realizar uma predição da narrativa. Acerca dessa relevante atividade, os PCNs (1998, p. 55) postulam que, para o trabalho com a leitura de textos escritos, é fundamental ao aluno “formular hipóteses a respeito do conteúdo do texto, antes ou durante a leitura”.

Questionamentos iniciais (orais):

1. Quais são as suas expectativas em relação ao conto *A moça tecelã*?
2. Que tipos de atividades a tecelã do conto poderá realizar em seu cotidiano?
3. Qual a possível visão de mundo desta jovem em relação à sociedade em que viveu, visto que o conto retrata uma época antiga?
4. Quais desejos ou sonhos ela poderia nutrir para sua vida?

Realizar-se-á, subsequente aos questionamentos prévios, a leitura silenciosa após a entrega das cópias do texto à turma. Uma sugestão para a realização dessa etapa é a divisão do conto em três partes: a primeira corresponderia do primeiro ao nono parágrafos; a segunda, do décimo ao vigésimo; a última englobaria a partir do vigésimo primeiro ao último parágrafo, o vigésimo quinto. Os propósitos a serem alcançados por meio dessa divisão são, em primeiro lugar, de provocar nos alunos expectativa pelo desenrolar da história e, em segundo, para que seja estabelecido o acompanhamento minucioso dos fatos que ocorrem no conto, em virtude do dinamismo usual à narrativa curta e da densidade temática dessa narrativa.

Após a primeira parte do conto ser lido silenciosamente pela turma, segue-se o momento da leitura em voz alta, que poderá realizar-se de duas maneiras: ou o docente lerá o trecho para seus alunos ou o conto poderá ser apresentado em um *notebook* e no *data show*, sendo a história narrada em vídeos encontrados facilmente no *Youtube*, no endereço eletrônico https://www.youtube.com/watch?v=A_Ly7Myyo34.

Professor, os discentes necessitam de um ótimo modelo de leitura oral em público. Caso opte por ler o conto em voz alta, faça-o com e para seus alunos. Dessa forma, torna-se imprescindível conhecer profundamente o texto e realizar a leitura do conto antecipadamente, indo à sua sala, dominando o texto para que a leitura a ser

realizada mantenha os ouvintes atentos ao docente (LAJOLO, 2005), evitando ao máximo que a turma se disperse nesse momento tão importante da sequência; caso contrário, essa etapa tão significativa para o aprendizado do educando poderá ser um fracasso, visto que a dispersão dos alunos poderá dificultar a execução do planejamento realizado pelo professor.

Nesta etapa da SD, a primeira atividade a realizar-se após a leitura do conto, deve “levar o aluno a traduzir a informação geral do título, o impacto que ele teve sobre sua sensibilidade do leitor” (COSSON, 2007, p. 83). Para esse fim, o docente poderá lançar à turma, oralmente, os seguintes questionamentos, abrindo espaço para que os jovens se expressem oralmente, enriquecendo a discussão acerca das primeiras impressões que tiveram do texto:

Questionamentos escritos:

1. Que impressão você sentiu em relação à moça tecelã antes de ser realizada a leitura do conto?
2. Essas predições foram confirmadas ou não, agora que um trecho do conto já foi conhecido?
3. Imagine e escreva: o que você acha que a tecelã irá criar em seu tear na segunda parte do conto?
4. Por que o tear da tecelã pode ser considerado mágico?
5. Se você fosse a jovem tecelã desse texto, o que você criaria através de seu tear?

➤ PRIMEIRO INTERVALO DE LEITURA

Cosson (2007, p. 81) recomenda que, na sequência expandida, sejam realizadas pausas na leitura da obra literária selecionada, designadas por ele de intervalos de leitura, e “esses intervalos são também momentos de enriquecimento da leitura do texto principal.” Ao finalizar esse enriquecedor momento de discussão, na leitura, é chegado o momento destinado à leitura de um outro conto, neste caso, de uma obra de literatura estrangeira, o conto *A história de uma hora*, originalmente publicado em 1894, da escritora norte-americana Kate Chopin (1850-1904), que compõe o primeiro intervalo dessa SD. Optou-se nesta proposta de intervenção pela não realização de uma introdução minuciosa desse conto, sendo suficiente somente alguns questionamentos prévios e um breve comentário a ser realizado pelo docente acerca do conto que será lido a seguir.

Os PCNs (1998, p. 72) discorrem sobre a “leitura colaborativa”, que consiste em uma leitura com pausas, considerada uma “excelente estratégia didática para o tratamento dos textos que se distanciem muito do nível de autonomia dos alunos.” A respeito dessa leitura colaborativa, os PCNs (1998, p. 72-3) expõem sua relevância para a realização de uma leitura crítica por parte dos alunos ao afirmarem que

É particularmente importante que os alunos envolvidos na atividade possam explicitar os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas linguísticas lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas etc. A possibilidade de interrogar o texto, a diferenciação entre realidade e ficção, a identificação de elementos que veiculam preconceitos e de recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado, a inferência sobre a intenção do autor, são alguns dos aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão de textos, para os quais a leitura colaborativa tem muito a contribuir. A compreensão crítica depende em grande medida desses procedimentos.

É esse tipo de leitura, crítica por parte do aluno e investigativa por parte do professor, que é proposto nas sugestões de SD. Como os alunos chegaram a determinadas conclusões a respeito de aspectos fundamentais para a compreensão textual é uma questão de extrema relevância para a aprendizagem discente, visando à formação do leitor crítico e a uma melhoria na qualidade do ensino nas aulas e língua materna.

Uma recomendação importante ao docente para o trabalho durante o intervalo é a de que “os textos não podem ser diminuídos ante a obra literária objeto da leitura central” (COSSON, 2007, p. 82). Dessa forma, todos os textos têm sua relevância na sequência didática e, conseqüentemente, para o letramento literário.

Cosson (2007, p. 81) acrescenta que “a participação dos alunos e as relações que eles conseguem fazer entre os textos demonstram a efetividade da leitura que está sendo feita extraclasse.” Portanto, esse momento de pausa na leitura do texto central da SD tem como propósito enriquecer o momento da leitura ao inserir nesse contexto um outro conto que aborda uma temática, nesse caso, semelhante.

Primeiro intervalo de leitura
 Questionamento prévio sobre o conto *A história de uma hora*: 10 minutos;
 Leitura silenciosa desse conto: 15 minutos;
 Leitura em voz alta: 10 minutos;
 Discussão acerca da temática abordada: 15 minutos;
 Estudo comparativo entre os dois contos: 25 minutos;
 Atividade de registro escrita: 25 minutos.
 Tempo total estimado: 02 horas-aula de 50 minutos.

Materiais necessários:
 Cópias do conto *A história de uma hora*, folhas de ofício, canetas, borrachas e lápis.

Questionamento inicial (antes da leitura): O que poderia acontecer no intervalo de uma hora na vida de uma mulher/pessoa que poderia mudar o seu futuro para sempre?

Resumo do conto *A história de uma hora*

A história de uma hora trata-se de um conto que narra, sob uma ótica feminista, a história de uma mulher casada e que apresenta problemas cardíacos, sendo por isso cerceada por muitos cuidados para que não se alterasse de nenhuma maneira. A protagonista chama-se Louise Mallard, e no período de uma hora vê sua vida sofrer uma reviravolta inesperada. Ela é informada por sua irmã sobre a morte do marido em um acidente de trem. A notícia, tão trágica e repentina, fez com que a protagonista subisse ao seu quarto a fim de ficar sozinha por um tempo, exatamente o período de uma hora. Enquanto isso, ela chora e faz uma reflexão acerca de sua realidade, sobretudo em seu relacionamento com Brentley Mallard, o esposo, e passa a vislumbrar, diante da janela, um futuro que jamais pensara vivenciar um dia: ficara viúva, sentindo-se, portanto, livre do marido e de toda forma de opressão que pudesse incorrer sobre ela, que já ansiava por essa libertação. Entretanto, sente-se culpada por, num momento como esse, pensar somente em si mesma em vez de apenas chorar pela morte do marido. No entanto, tudo passou a fazer sentido para ela. Sua irmã Josephine tenta convencê-la a sair do quarto até conseguir, pois já estava preocupada com seu estado de saúde devido a notícia que recebera pouco tempo atrás. Ao descenderem as escadas, entre em casa o marido, que por uma informação equivocada, fora dado como morto. Nesse momento, Louise não resiste à constatação de que sua vida permaneceria como era, pois Brentley estava vivo – um choque para ela - e acaba falecendo de um ataque cardíaco.

Esse conto da literatura estrangeira foi selecionado para compor o primeiro intervalo da SD expandida em decorrência da proximidade dos pontos de vista das duas autoras que, embora não tenham a mesma nacionalidade nem vivido em uma mesma época, compartilham da mesma ótica feminista, expondo o desejo feminino de emancipação em uma sociedade repressora, dominada pelos homens. Assim, o primeiro intervalo não irá contrastar visões distintas, mas tentará aproximar ambas as narrativas.

O professor, após a realização das leituras silenciosa e em voz alta com a turma, poderá entregar aos alunos cópias do quadro comparativo entre os dois contos com algumas lacunas, para que os jovens, medidos pelo docente, completem de acordo com a análise realizada em sala.

Quadro comparativo entre os contos <i>A moça tecelã</i> e <i>A história de uma hora</i>		
Elementos	<i>A moça tecelã</i> (1982)	<i>A história de uma hora</i> (1894)
Autora	Ítalo-brasileira	Norte-americana
Protagonista	Não apresenta nome próprio, nomeada pela atividade que realiza	Sra. Mallard (é apresentada pelo sobrenome, e não pelo seu primeiro nome, Louise), é conhecida pelo sobrenome do marido
Demais personagens	Companheiro	Sua família e o marido
Tempo	Não há uma data precisa, mas elementos do texto indicam ser uma época antiga	Século XIX
Espaço	A casa da tecelã, além dos espaços criados no tear	A casa da protagonista
Visão do casamento	A moça tem a ilusão de que o marido lhe traria felicidade	A mulher sente-se livre e imagina um futuro só para si ao saber da suposta morte do marido
Clímax	A tecelã decide que voltará a ser livre	O marido abre a porta da casa
Enredo	Uma jovem tecelã é livre e possui tudo o que deseja, e sentindo-se sozinha, nutre o desejo de ter um marido e filhos para a felicidade ser completa. Porém, o marido a domina e ela resolve pôr fim a essa	Uma jovem mulher, aprisionada pelo casamento, vê a chance de libertar-se do marido - apesar de sentir-se culpada por isso - ao ser informada da sua morte em um

	situação ao destecer tudo o que construía, tornando-se livre novamente.	acidente de trem, mas o marido retorna.
Desfecho	A moça tecelã volta a ser sozinha, porém livre da dominação masculina.	A mulher morre de um ataque cardíaco.
Narrador	Onisciente	Onisciente
Foco narrativo	Terceira pessoa	Terceira pessoa
Sua condição no relacionamento amoroso	Foi oprimida, mas libertou-se quando percebeu o tratamento submisso que recebia do companheiro	Dependente do marido, como a sociedade impunha, sem chance aparente de emancipação, exceto pela possibilidade de viuvez

Após a exposição pelo professor e da interação com a turma através de discussões enriquecedoras, será o momento destinado às atividades de registro escritas a fim dos alunos formalizarem suas conclusões a partir das questões debatidas em sala.

Questionamento escritos (*A moça tecelã* e *A história de uma hora*):

1. Como é possível perceber a submissão da protagonista Louise ao seu marido e à sociedade da época em que viveu?
2. De que forma a família da protagonista de *A história de uma hora* contribui para que ela perpetue a sua condição de mulher submissa, frágil?
3. Estabeleça diferenças entre o desejo de emancipação feminina expresso em cada um desses dois contos.
4. Caracterize as duas protagonistas em relação à forma como cada uma se comporta diante da opressão masculina.

Após a exposição realizada pelo professor, retorna-se ao texto de origem a fim realizar-se a leitura da segunda parte do conto, e poderão ser aplicados a essa etapa os mesmos procedimentos adotados na leitura da parte inicial do conto *A moça tecelã*. Em seguida, tem-se o segundo intervalo de leitura cujo texto literário a ser trabalhado e posteriormente confrontado com *A moça tecelã* é o conto *Apelo*, do escritor brasileiro Dalton Trevisan.

➤ SEGUNDO INTERVALO DE LEITURA

Concluídas a leitura e a discussão, será realizada uma pausa no texto literário principal, pela continuidade às atividades de leitura com a execução do segundo intervalo, que poderá iniciar-se com uma breve exposição sobre o autor do texto que comporá o segundo intervalo, que trará um outro conto brasileiro de um escritor nascido em Curitiba, no Paraná, chamado Dalton Trevisan (1929-) intitulado *Apelo*, publicado originalmente em 1979, no livro *Mistérios de Curitiba*. O motivo da escolha se deu pelo fato desse conto ter sido escrito por um autor e não uma autora, em oposição ao texto literário principal dessa SD, agora sob o

ponto de vista masculino. Esse conto texto configura-se como um contraponto em relação ao texto de Marina Colasanti em diversos aspectos, lido no segundo intervalo.

Segundo intervalo de leitura

Questionamentos prévios (orais) sobre o conto *Apelo* (1979), de Dalton Trevisan: 10 minutos;
 Leitura em voz alta ou execução do vídeo do conto, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ORVv5hMPVXE.>: 5 minutos;
 Discussão acerca da temática abordada no conto: 15 minutos;
 Estudo comparativo entre *A moça tecelã* e *Apelo*: 20 minutos;
 Questionamento do professor à turma – contraponto com *A moça tecelã*: 10 minutos;
 Questionamentos escritos sobre o conto *Apelo*: 25 minutos;
 Questionamentos escritos sobre os dois contos: 15 minutos.
 Tempo total estimado: 02 horas-aula de 50 minutos.

Materiais necessários:

Cópias do conto *Apelo*, *data show*, *notebook*, caixas de som, folhas de ofício, lápis, canetas e borrachas.

A situação narrada em *Apelo* diferencia-se em diversos aspectos daquela contada em *A moça tecelã*. Apesar de terem sido escritos na mesma década, essas narrativas expõem pontos de vista divergentes no tocante à representação da figura feminina. O professor deverá conduzir com sua turma um debate a fim de realizarem um confronto entre as visões sobre a mulher apresentadas em ambos os contos.

Resumo do conto *Apelo*

Em *Apelo* narra-se a história de um homem que, dirigindo-se à mulher por intermédio de algo semelhante a uma carta, suplica que ela retorne ao lar; inicialmente, o leitor desconhece as razões que a motivaram a abandonar o marido. O narrador-protagonista, machista, em seu controverso mundo patriarcal, lembra-se, no decorrer da história, de algumas situações do cotidiano que indicam a ausência da mulher - a quem ele trata apenas por Senhora - e deixa indicativos do que poderia ter causado esse abandono, o que possibilita ao leitor fazer inferências acerca dos acontecimentos que precederam a narrativa, incluindo o passado do protagonista e da Senhora.

Inicialmente, o professor irá focar a atenção da turma para o título do conto de Dalton Trevisan e poderá fazer à turma as seguintes perguntas:

Questionamentos de predição:

1. Qual o significado da palavra “apelo”?
2. O que “apelo” poderá significar no contexto do conto?

O professor, nesse momento, poderá analisar as respostas dadas pelos alunos, verificar se há coerência nessas respostas e se as hipóteses serão ou não confirmadas após a leitura ser realizada pela turma. Após a leitura do conto *Apelo*, o professor poderá iniciar com os alunos uma conversa a respeito das impressões que tiveram sobre o texto, deixando-os se expressarem acerca do que perceberam a partir da leitura que realizaram. O texto deverá ser

discutido com a turma e, encerrada essa atividade, passar-se-á à comparação entre os contos.

O quadro comparativo a seguir poderá ser utilizado em sala de aula, com algumas lacunas ou para ser preenchido totalmente pelos alunos após a discussão do conto *Apelo*, relacionando-o ao texto de Marina Colasanti, seja pela abordagem de pontos em comum, seja pelo tratamento dos aspectos divergentes.

Quadro comparativo entre os dois contos		
Elementos do conto	<i>Apelo</i>	<i>A moça tecelã</i>
Época em que foi escrito	Anos 1970	Anos 1980
Narrador	Masculino, em primeira pessoa	Onisciente, em terceira pessoa
Caracterização feminina	Figura da qual o homem depende para realizar as tarefas do cotidiano	Alguém que consegue viver independente de um homem
Papel desempenhado pela mulher	Realizar tarefas domésticas e ser subserviente ao marido	Seu trabalho tornou-a autossuficiente
Nome da personagem feminina	É tratada pelo pronome Senhora	É tratada apenas por tecelã

Em relação à temática do conto, o professor poderá abordar com sua turma os papéis masculino e feminino dentro do casamento, com a inclusão, na discussão, do lugar da mulher na sociedade patriarcal, com ênfase na relação de superioridade que encontra-se implícita no conto. O apelo, na verdade, é feito ao conformismo da esposa do narrador-protagonista e o casal encontra-se em vias de separação. É contra isso que o narrador luta no decorrer da narrativa.

Observações acerca do conto *Apelo*

Alguns acontecimentos recentes da vida do narrador indicam que a mulher passava a maior parte do seu tempo no lar, a realizar tarefas domésticas para servi-lo, e com sua ausência, ninguém as fazia, como é possível perceber em: “o batom ainda no lenço”, “o prato na mesa por engano”, “o leite primeira vez coalhou”. Com essas declarações é possível constatar que o narrador não é capaz de realizar tarefas simples e que não necessitariam da intervenção de uma mulher por duas razões: pelo machismo e por estar habituado a ter alguém que lhe servisse.

O marido demorou algum tempo para cair em si acerca do abandono da esposa, dando-se conta de que ela tivera coragem para sair de casa, o que fica perceptível em: “A notícia de sua perda veio aos poucos: a pilha de jornais ali no chão, ninguém os guardou debaixo da escada.” É bastante oportuna a seguinte observação: o menino, de modo geral, desde a infância, é instruído pelos pais e pela família a ter um comportamento que na ótica feminina é visto como machista, o que é peculiar nas sociedades patriarcais. Essa educação tende a ser reproduzida através de ações que refletem a postura machista em relação ao sexo feminino, mesmo inconscientemente.

A fim de não demonstrar fraqueza diante dos amigos devido ao fato de ter sido abandonado, o narrador-protagonista aparenta manter-se forte e segue a vida normalmente, mesmo sem a esposa, ao narrar que: “Para não dar parte de fraco, ah, Senhora, fui beber com os amigos”.

Todavia percebe-se, a cada frase escrita pelo narrador-protagonista, a desvalorização das tarefas domésticas que a Senhora realizava, e ele somente se dá conta da importância da mulher em sua vida quando sente a solidão de estar em casa sem a sua companhia. No trecho “Nenhum de nós sabe, sem a Senhora, conversar com os outros: bocas raivosas mastigando”, contido nesse último parágrafo, o narrador insinua que há outros indivíduos que, assim como ele, sentem-se desamparados devido à Senhora encontrar-se longe, provavelmente os filhos, e menciona que, sem ela, eles não dialogam.

No período “Sentia falta da pequena briga pelo sal no tomate — meu jeito de querer bem.” fica evidente o tratamento dispensado à esposa: brigava por motivos insignificantes, demonstrando “carinho” dessa forma.

No parágrafo final, ele implora utilizando argumentos, a fim de convencer a esposa a retornar para o lar tentando comovê-la com sua situação atual, sem tê-la ao seu lado, sempre subserviente: “Não tenho botão na camisa. Calço a meia furada. Que fim levou o saca-rolha?” Ainda nesse parágrafo, ele finaliza a carta com um pedido demonstrando uma suposta humildade ao proferir: “Venha para casa, Senhora, por favor.”

Questionamentos escritos sobre o conto *Apelo*:

1. Descreva o narrador-protagonista.
2. Levante hipóteses sobre quem poderia ser a “Senhora”.
3. O que sente o protagonista em relação à Senhora?
4. Qual a imagem feminina formulada pelo narrador?
5. Em quais momentos do conto o protagonista demonstra que a ausência da esposa é benéfica para ele?
6. Por que o narrador compara a esposa “à última luz da varanda”?
7. Explique o sentido especial que o termo “Senhora” adquiriu no decorrer da narrativa.
8. Em qual momento do conto o narrador faz um pedido de desculpas à Senhora?
9. Explique o significado que o adjetivo destacado na expressão “*pequenas brigas*” apresenta no contexto da narrativa.

Após a resolução das questões, o professor irá conduzir a turma a refletir acerca do contraponto entre a apresentação da protagonista tecelã e a personagem Senhora, pela discussão sobre o papel que cada uma representa enquanto mulher na visão exposta em cada um dos contos.

Questionamento oral:

De que forma a visão de mulher apresentada pelo narrador-protagonista de *Apelo* se contrapõe àquela mostrada por Marina Colasanti em *A moça tecelã*? Em quais aspectos isso acontece?

Após essa reflexão e da exposição dos pontos de vista, os alunos deverão resolver os questionamentos que englobam os dois contos, com ênfase nas diferenças entre ambos, sobretudo no tocante às personagens femininas. Tanto a temática quanto as personagens femininas, assim como a apreensão global do texto são enfatizadas em virtude de que o objetivo do trabalho com o viés feminista na sequência expandida, além de analisar a obra literária, é de sensibilizar os alunos acerca das relações de gênero, nas quais constata-se atitudes e valores nos quais as mulheres são inferiorizadas pelo sexo oposto, que ainda percebe-se em pleno século XXI.

Questionamentos escritos:

1. O que você pensa a respeito da concepção de mulher que percebe-se no conto de Dalton Trevisan?
2. Qual sua opinião sobre a ideia de mulher apresentada através da jovem tecelã?
3. O que você conseguiu perceber a partir dessas diferentes concepções da posição da mulher na sociedade patriarcal em diferentes épocas? Houve muitas diferenças?

➤ RETORNO AO TEXTO DE ORIGEM

Sucedese, na sequência das atividades, a realização da leitura da terceira parte do conto. Assim, é importante que se crie expectativas a respeito do que será lido no trecho final do conto:

Durante a discussão, além da compreensão e análise do trecho lido, que poderá facilitar a leitura dos trechos seguintes, os alunos podem ser estimulados a antecipar eventuais rumos que a narrativa possa tomar, criando expectativas para a leitura dos segmentos seguintes.” (BRASIL, 1998, p. 73).

Também durante a discussão o professor pode introduzir informações a respeito da obra, do contexto em que foi produzida, de que forma dialoga com outros textos, informações estas “que possam contribuir para a realização de uma leitura que não se detenha apenas no plano de enunciado, mas que articule elementos do plano expressivo e estético” (BRASIL, 1998, p. 73). Neste trabalho, foram seguidas as indicações de Cosson (2007) para ser destinada a etapa da introdução à contextualização do autor e da obra no tempo em que fora escrita, momento separado da discussão acerca do texto literário.

➤ TERCEIRO INTERVALO

O terceiro intervalo constará da sessão de um documentário do programa da TV Cultura, *Café filosófico*, em um especial acerca da história do feminismo, intitulado *O mito do sexo*, com duração média de 40 minutos e disponível no *Youtube*, no qual a filósofa Márcia Tiburi apresenta ao público – que lhe faz perguntas - com uma linguagem acessível, a presença do mito na sociedade desde muito tempo, a questão dos papéis de homens e mulheres na sociedade. Ela também faz referência a alguns filósofos e ao feminismo, relacionando questões sobre mito e sexo. Para a faixa etária da turma à qual a proposta de direciona, a temática abordada é plenamente adequada, visto que a abordagem central é sobre as relações de gênero.

Terceiro intervalo de leitura
 Sessão do documentário *O mito do sexo*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=718nHWzygAk>: 40 minutos;
 Discussão acerca da temática abordada: 10 minutos;
 Relação entre o conto *A moça tecelã* e o documentário *O mito do sexo*: 15 minutos;
 Atividade de registro escrito: 15 minutos;
 Fechamento em forma de debate: 20 minutos.
 Tempo total estimado: 02 horas-aula de 50 minutos.

Materiais necessários:
Notebook, data show, vídeo do documentário O mito do sexo.

Encerrada a sessão do vídeo, o professor iniciará uma discussão com a turma acerca das questões abordadas por Márcia Tiburi, dando abertura aos alunos para que indaguem, esclarecendo suas dúvidas ou curiosidades sobre o tema, relacionando-as ao contexto do feminismo que contribuiu para a elaboração do conto literário de Marina Colasanti, lançando à turma a seguinte questão:

Como é possível relacionar os ideais feministas de Marina Colasanti ao que você assistiu no documentário?

Finalizada a discussão que contempla o conto *A moça tecelã* e o documentário *O mito do sexo*, os alunos, em grupos, irão escrever suas conclusões a respeito das conversas que cada grupo irá realizar envolvendo o questionamento acima.

Como fechamento desse último intervalo de leitura, propõe-se a realização de um debate com duração máxima de 20 minutos, mediado pelo professor, a fim dos alunos exporem e confrontarem os diferentes pontos de vista a partir das diferentes conclusões a que os grupos chegaram.

➤ **QUARTO PASSO: PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO**

O professor deverá explicar acerca dos aspectos gerais da obra literária, incluindo explicações das características do conto de fadas, expondo à turma que a narrativa *A moça tecelã* apresenta a subversão de alguns dos aspectos formadores dessa modalidade de conto.

Primeira interpretação
 Abordagem abrangente da obra: 15 minutos;
 Registro oral das impressões individuais do título: 10 minutos;
 Produção de um depoimento: 25 minutos;
 Reescrita do depoimento: 50 minutos;
 Tempo total estimado: 2 horas-aula de 50 minutos.

Materiais necessários:
 Cópias do conto *A moça tecelã*, folhas de ofício com as questões, canetas, borracha e lápis.

Acerca do conceito de contos de fadas, fundamental à interpretação do conto em questão – sua apreensão global, nessa primeira interpretação, Warner argumenta que (1999, p. 49),

Contos de fadas são histórias que, nas mais antigas menções de sua existência, incluem o círculo de ouvintes, o público; enquanto apontam para possíveis destinos, possíveis finais felizes, envolvem com sucesso os ouvintes ou leitores ao levá-los a se identificarem com os protagonistas, com seus infortúnios e triunfos.

Em seguida, o professor perguntará à turma a seguinte questão:

Quais são os elementos fantásticos presentes no conto *A moça tecelã*?

Os alunos terão um tempo para responder ao questionamento e, caso apresentem dificuldades, o docente poderá mediar essa identificação, ao fazer-lhes perguntas a fim de que a turma localize esses elementos, que fornecem à narrativa a presença de elementos além da realidade sendo, pois, fantásticos.

As características do conto de fadas apresentadas no quadro a seguir são fundamentadas em Bettelheim (2002), que poderá ser entregue aos alunos ou apenas comentadas pelo professor.

Características do conto de fadas

Essa modalidade de narrativa delinea a atenuação do sofrimento e que é possível a resolução de todos os problemas, com a proposta de um final feliz para as personagens;

As situações que o conto de fada apresenta são tidas como comuns apesar de frequentemente serem pitorescas e que dificilmente passíveis de acontecerem no mundo real.

A principal característica que diferencia esse tipo de conto das demais histórias fantásticas é o otimismo, e dá a esperança de que haverá um futuro..

As soluções apresentadas nos contos de fadas têm mais fantasia do que realidade.

O conto de fadas refere-se a pessoas semelhantes aos leitores, deixando isso bastante explícito no decorrer da narrativa, e mesmo quando os personagens são nomeados, esses nomes são gerais, não próprios (BETTELHEIM, 2002, p. 34-5).

A quarta etapa da SD corresponde à primeira interpretação da obra literária, a qual destina-se à sua “apreensão global” (COSSON, 2007, p. 83), momento em que o professor deverá explicar o texto à turma por intermédio da abordagem dos aspectos gerais que a obra traz consigo. Uma das sugestões apresentadas por Cosson para a realização desse passo da sequência expandida é o trabalho com ênfase no título do texto, acerca do qual ele recomenda que o docente deva conduzir o discente a desvendar os significados contidos no título, e indagar-lhe acerca do “impacto que ele teve sobre sua sensibilidade de leitor” (COSSON, 2007, p. 83). Para esse fim, o professor poderá questionar oralmente seus alunos a respeito das impressões que tiveram através da leitura da obra *A moça tecelã*.

Questionamentos orais sobre o conto *A moça tecelã*:

1. Qual a primeira impressão que vocês tiveram a respeito do conto *A moça tecelã*?
2. Que ideias foram despertadas pelo título do conto?
3. Como imaginaram que seria a protagonista desse texto?
4. Quais sentimentos foram surgindo em vocês durante a leitura do conto?

Nessa etapa da primeira interpretação, Cosson (2007) chama a atenção para que o respeito às impressões expressas pelos alunos não se configure em um fator preponderante para tornar os depoimentos considerações vãs a respeito da obra literária lida, cedendo espaço para comentários de recusa do texto ou de abstinência de uma opinião formulada sobre ela. Visto que a primeira interpretação é

antes a compreensão que se busca entrever na apreciação feita pelo aluno, ou seja, o valor do texto do aluno está na capacidade de compreender a obra e não em julgá-la de modo crítico, embora as compreensões mais profundas não deixem de ser intensamente críticas (COSSON, 2007, p. 85).

Recomenda-se que nessa etapa o professor interfira no posicionamento do aluno caso perceba incoerências no depoimento, desde que elas interfiram negativamente na apreensão da obra pelo educando.

No princípio do conto, o leitor irá se deparar com a protagonista que tece tudo aquilo de que necessita, sem que nada lhe falte para viver com conforto e constrói de acordo com sua vontade. Em seu tear, sua única atividade, a jovem tecelã ergue esses elementos, apresentados pelo narrador com uma grande riqueza de detalhes, cores e texturas. No entanto, falta-lhe algo: um companheiro para tornar sua vida mais completa e feliz, conforme sua concepção de felicidade. Assim, percebendo que faltava-lhe uma companhia masculina, trata de tecer o marido com que sonhara viver, e assim a tecelã “busca a totalidade, a integração, através do casamento sagrado” (ANSPACH, 1998, p. 46) e, posteriormente, o desconstrói, “desnudando a intimidade e o segredo da essência cósmica e inundando o universo de um conhecimento cuja incomensurabilidade massacra e aniquila” (ANSPACH, 1998, p. 45). Ao se dar conta de que sua vida anterior à chegada do companheiro era mais feliz do que em seus dias atuais, ela desfaz tudo o que construiu a mando do marido, incluindo o próprio companheiro.

A vida conjugal que a moça idealizara não se realiza, pois seu companheiro, ao constatar o poder que tinha o tear nas mãos da tecelã, a torna sua serva para que ela realize todos os seus anseios materiais. Assim,

Prisioneira do mundano, a heroína passa a habitar uma torre – sepultura inscrita no mundo mortal dos bens descartáveis a que o masculino – aqui atuando tão-somente em sua dimensão rasteira – convoca e incita. [...] conhece a *sombra*, para depois

capacitar-se à grande transformação individuadora que a faz detentora do poder de devolver à Terra a luz do Sol. Conhece o mais absoluto isolamento no casulo que vai ressuscitá-la em borboleta (ANSPACH, 1998, p. 47, grifo da autora).

No desfecho do conto, subversivo ao “final feliz” dos contos de fadas tradicionais, essa decisão de destecer proporcionou à moça tecelã uma suposta felicidade, até o momento em que fosse novamente acometida pelo desejo de querer para si novamente um companheiro. Sugere-se, nessa proposta de intervenção, como atividade de registro, a produção escrita de um depoimento acerca do que o aluno sentiu em relação às personagens e à obra, ou seja, as impressões individuais acerca da primeira leitura do conto. Cosson (2007, p. 83-4) afirma que usualmente “os alunos reagem bem a essa liberdade de dizer o que pensam sobre a obra lida sem restrições de forma. Basta que o professor proponha a atividade e disponibilize o tempo para realizá-la.” Torna-se importante ressaltar que, para tornar essa atividade prazerosa, o professor poderá deixar os alunos mais livres no momento da escrita do depoimento, em virtude do objetivo dessa atividade ser a expressão da opinião dos mesmos acerca da obra literária estudada e das impressões deixadas no leitor pela leitura do texto em questão.

Para a execução dessa tarefa o professor poderá explicar à turma do que se trata um depoimento.

Atividade de registro

Escreva um depoimento no qual expresse: as emoções e sensações sentidas por você, possibilitadas pela leitura do o conto *A moça tecelã*, assim como suas impressões, sua opinião a respeito do texto.

Após a produção do depoimento o professor irá recolher os textos dos alunos para, posteriormente, realizar, com a turma e individualmente, a etapa da refacção. Será muito importante para se obter êxito nessa atividade, que o docente disponha do tempo suficiente para ler todas as produções textuais e anotar os pontos mais relevantes ou críticos para abordar na sala de aula com seus alunos. Os PCN (1998) chamam a atenção para o fator do tempo não só para que o professor conheça todos os textos, mas também para que o educando, ao reler sua produção, realize essa atividade com um olhar crítico, visto que se distanciou do texto e poderá analisá-lo mais profundamente fazendo as reformulações necessárias, mediado pelo professor e munido dos conhecimentos necessários para refazer seu texto.

Os PCNs (1998, p. 78) destacam o papel fundamental da mediação do professor nessa etapa do processo de aprendizagem discente:

Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que

permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões linguísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto).

Graças à mediação do professor, os alunos obterão progressos na aprendizagem, aperfeiçoando-se na produção textual, fundamental ao letramento literário.

➤ QUINTO PASSO: CONTEXTUALIZAÇÃO

Intercalada entre a primeira e a segunda interpretações, situa-se a contextualização - a etapa que corresponde à exploração dos diversos contextos imbuídos na obra literária, os quais levam ao aprofundamento da leitura. Uma observação de extrema relevância acerca da forma como as atividades de contextualização deverão ser executadas é a realização dos trabalhos sempre em grupos, visto que o objetivo dessa etapa “é levar a um aprofundamento compartilhado da leitura” (COSSON, 2007, p. 91). Assim, a turma poderá ser dividida em equipes a fim de que seja realizada uma leitura mais aprofundada do conto *A moça tecelã*.

Professor, estratégias de planejamento bem elaboradas tornarão possível um resultado satisfatório nessa etapa da contextualização, por meio da combinação coerente de diferentes tipos de contextualização (COSSON, 2007).

Cosson (2007) propõe sete tipos de contextualização: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática. Ao escolher a contextualização para a sua SD, o professor poderá optar pela realização de um único tipo, dividido em várias etapas, ou a associação de duas ou mais contextualizações. No entanto, optou-se nessa proposta metodológica somente pela sugestão da contextualização presentificadora. Teoricamente, não há limites para a quantidade de contextualizações possíveis para a exploração de uma obra literária (COSSON, 2007), ficando a critério do professor sua realização.

➤ CONTEXTUALIZAÇÃO PRESENTIFICADORA

Esse tipo de contextualização é um recurso de que o professor poderá lançar mão com o intuito de “despertar o interesse do aluno pela obra, chamando sua atenção para o tema e as relações dele com o presente” (COSSON, 2007, p. 89). Através da presentificação será possível contextualizar a obra com a época em que sua leitura está sendo realizada, mostrando ao aluno a atualidade dessa obra.

Contextualização presentificadora

Questionamentos de predição: 10 minutos;

Execução da canção *Olhos nos olhos*, de Chico Buarque, disponível em <http://www.vagalume.com.br/chico-buarque/olhos-nos-olhos.html>: 10 minutos;

Discussão acerca da música, relacionando-a ao conto *A moça tecelã*: 15 minutos;

Questionamentos escritos sobre a canção: 15 minutos;

Discussão, em grupo, sobre as figuras femininas de ambos os textos: 20 minutos;

Apresentação das conclusões dos grupos: 30 minutos.

Tempo total estimado: 02 horas-aula de 50 minutos.

Materiais necessários:

Aparelho de som, música *Olhos nos olhos* (1976), de Chico Buarque, cópias da letra da música, folhas de ofício, canetas, lápis, borrachas.

Assim, escolheu-se a música *Olhos nos olhos*, de Chico Buarque, composta em 1976, disponível no endereço eletrônico <http://www.vagalume.com.br/chico-buarque/olhos-nos-olhos.html>, que compõe o disco *Meus caros amigos*, como o texto que irá conduzir o aluno a refletir acerca do comportamento feminino em um relacionamento amoroso em perspectivas afins: no conto e na letra da canção. A escolha desse representante da Música Popular Brasileira deve-se ao fato de que em muitas de suas composições o artista tematiza a mulher, sobretudo compõe as letras de suas músicas sob a voz de um eu lírico feminino. Essa canção é bastante pertinente para essa etapa da SD em virtude de que, além de ter sido composta em tom subjetivo e narrada por uma voz feminina, apresenta a visão passional de uma mulher que, separada do companheiro, dirige-se diretamente a ele em uma suposta conversa, mostrando-lhe superação diante do fim do relacionamento, rompido pelo homem, depois de um período de sofrimento e dor diante da perda, o que decorreu em um período de tempo que se desconhece na letra da canção.

Antes de executar a canção, o professor chamará a atenção dos alunos para o nome da música, lançando à turma oralmente as seguintes indagações, como atividade de predição:

Questionamentos de predição (orais):

1. O que pode significar a expressão “olho no olho”?
2. Em quais situações vocês já olharam nos olhos de alguém?
3. Quais situações poderão ser contadas na letra da canção?
4. O que poderia ter levado as figuras apresentadas na música a se olharem nos olhos?

Após a escuta da canção, a turma será dividida em grupos a fim de discutir não só a temática da música, mas também a figura feminina apresentada, relacionando-a às mulheres da atualidade, que têm o poder de decidir seguir em frente depois de um relacionamento chegar ao fim – uma forma e emancipação diante do controle masculino em relação à mulher.

Um aspecto relevante apresentado na letra da canção é o de que a mulher fora submissa ao companheiro e, após um período de sofrimento, há uma inversão em sua condição de servidão à figura masculina. Assim, os grupos deverão discutir esses aspectos da canção e escrever sobre o papel feminino no relacionamento amoroso, incluindo o casamento, em uma sociedade patriarcal em pleno século XXI, relacionando-a também à tecelã do conto de Marina Colasanti.

Questionamentos para discussão acerca da canção *Olhos nos olhos*:

1. Qual o posicionamento da mulher diante do fim do relacionamento amoroso?

Ao final da discussão e reflexão dos grupos é chegado o momento de uma breve exposição das ideias, as quais deverão ser apresentadas por cada grupo à turma, para em seguida, os alunos responderem a algumas perguntas que englobam os dois textos, com foco nas personagens femininas: o conto de Marina Colasanti e a canção de Chico Buarque.

Questionamentos escritos sobre a canção *Olhos nos olhos*:

1. Qual a perspectiva de futuro apresentada pela mulher em *Olhos nos olhos* em relação ao companheiro?
2. Explique o significado do verso “Mas depois, como era de costume, obedeci”?
3. Qual a função da expressão “olhos nos olhos” nessa letra de música?
4. De que forma o sofrimento amoroso ajudou-a a mudar sua reação perante a vida?
4. De que maneira ela mostra superação diante desse rompimento?

Questões para o debate entre os grupos:

1. Como podemos relacionar essa figura feminina à jovem tecelã do conto de Marina Colasanti?
2. Comente sobre o comportamento dessas duas personagens na relação homem-mulher de forma a mostrar a superação diante do companheiro opressor.

➤ **SEXTO PASSO: SEGUNDA INTERPRETAÇÃO**

Passível de ser realizada em duplas ou individualmente, para essa segunda interpretação o professor escolherá um dos aspectos da obra e aprofundá-lo, ligando-se diretamente à contextualização: “Ela pode estar centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas, outra leitura, e assim por diante, conforme a contextualização realizada” (COSSON, 2007, p. 92). Assim, o aspecto escolhido para essa proposta de SD foi a não submissão feminina diante

de seu opressor em uma sociedade patriarcal, na qual a mulher tem o poder de tecer seu próprio destino.

Segunda interpretação

Discussão acerca da obra *A moça tecelã*: 30 minutos;
Correspondência com questões cotidianas: 20 minutos;
Registro escrito: 50 minutos.
Tempo total estimado: 02 horas-aula de 50 minutos.

Materiais necessários:

Cópias dos questionamentos, canetas, lápis e borrachas.

O professor poderá questionar os alunos sobre quais situações as mulheres lutaram e conseguiram a emancipação na sociedade, listando-as no quadro.

Professor, é preciso discernir a primeira da segunda interpretações: a primeira enfatiza o “encontro pessoal entre obra e leitor”, ao passo que a segunda “deve resultar em compartilhamento da leitura. Esse é o ponto alto do letramento literário na escola” (COSSON, 2007, p. 94).

Para principiar a segunda interpretação, o docente poderá discorrer sobre as particularidades da jovem tecelã, ao comentar que ela era uma sonhadora e, ao se encontrar aprisionada pela figura masculina, que a isolara em uma torre para que ninguém a visse tecer o tapete mágico, percebe que aquilo com que sonhara não se tornara realidade, daí ela passa a desfazer, sem hesitar, a ilusão de um companheiro que pudesse retribuir seu amor e compartilhar com ela os sonhos de construir uma família feliz, voltando ao seu estado inicial de tranquilidade e felicidade, até o momento de sentir-se infeliz novamente e, caprichosa, desejar mais uma vez uma companhia masculina para completá-la. Percebe-se que a felicidade, nessa narrativa, apresenta-se como algo efêmero pelo fato da tecelã sentir-se feliz apenas no início, e viu desfazerem-se todos os seus ideais de uma vida feliz ao lado do companheiro. Ao destecer tudo o que fizera, sobretudo o companheiro, assumiu a condução de seu destino, de um novo recomeço para si. Nas palavras de Anspach (1998, p. 49):

Animosa, visceral, geratriz, letal, amorosa, infernal, a relação entre os princípios masculino e feminino, bem como a interpenetração entre sexos, pode conduzir o feminino à torre – caixão funerário, útero primordial e final eu a tudo absorve -- e o masculino a desfazer-se mediante o veneno da traiçoeira tecelã enquanto a espécie de viúva negra com sua implacável teia e sua letal capacidade de destecer ou trucidar.

Há uma subversão das personagens femininas dos contos de fadas no tocante às atitudes que a jovem tecelã realiza: diferente das mulheres dessas narrativas tradicionais, parte

dela a iniciativa de desligar-se da figura opressora masculina, propiciada pela interferência do tear mágico, que simultaneamente garantia-lhe a subsistência e representava a realização de seus desejos, dentre outros, não só de ter um companheiro, mas também de desfazer-se dele e de toda a privação de liberdade que ele representava para a tecelã.

Com relação à atividade de tecer, na Idade Média ela:

Permitiu a domesticação feminina, o confinamento da mulher no espaço doméstico. Ao mesmo tempo, possibilitou também que o aproveitamento desse excedente de produção levasse a formas primitivas de acumulação de riqueza que geralmente se acompanhavam pelo aumento das casas (ou pela construção de novos espaços) onde a fiação e a tecelagem se faziam lá dentro, longe das vistas, permitindo que os homens que comerciavam ocultassem essa evidência e pudessem negar sua dependência da produtividade feminina (MACHADO, 2003, p. 181).

A respeito do espaço conquistado por Penélope na *Odisséia*, Machado (2003, p. 181) pontua que ela passou a ser uma figura de destaque a partir da sua produção no tear:

Sua história não aparece iluminada em primeiro plano, mas está nos bastidores – ela a delineou reiteradamente no tear, para uso próprio, em substituição às tantas histórias que teve de ouvir a vida toda. De Ulisses, hábil com as palavras, as desculpas, as versões. Dos inúmeros viajantes que tantas vezes apareceram em sua casa contando mirabolantes histórias sobre ele. De tantos impostores que em todos aqueles anos se apresentaram como sendo seu marido.

A seguir, os alunos responderão por escrito às questões propostas, as quais abordarão os aspectos críticos do conto de Marina Colasanti.

Questionamentos escritos sobre *A moça tecelã* para a segunda interpretação:

1. Podemos considerar a tecelã uma mulher independente. Quais marcas textuais comprovam essa afirmação?
2. De que forma a figura do “príncipe encantado” é caracterizada no texto?
3. A partir de quais palavras, mais especificamente os verbos, é possível perceber o autoritarismo do companheiro da tecelã?
4. Por que a moça tecelã, em determinadas situações, mostrou-se submissa ao marido?
5. Através da atitude da moça tecelã no conto é possível estabelecer uma relação entre a protagonista e uma mulher do século XXI? Explique.
6. De que forma a pressão feminina no universo masculino é apresentada no conto?
7. Coloque-se no lugar da protagonista e responda: o que você faria se estivesse na mesma situação?

➤ SÉTIMO PASSO: EXPANSÃO

A próxima etapa da SD expandida corresponde à expansão, que configura-se como o momento no qual o professor irá focar seu trabalho nas relações que a obra literária principal estabelece com outros textos, anteriores ou posteriores a ela, seja pela transposição do limite

de um texto para outro(s) ou pela intertextualidade entre eles – de que forma tornar-se-á possível dialogar os textos entre si (COSSON, 2007). Corroborando com essa postulação de Cosson, encontra-se nos PCNs (1998) a afirmação de que torna-se enriquecedor para a leitura de textos escritos a imbricação entre as partes do texto e a intertextualidade com outros através de informações que o professor levará à sala de aula ou de inferências do leitor acerca das leituras por ele realizadas.

Expansão
 Abordagem comparativa entre o mito de Penélope e *A moça tecelã*: 20 minutos;
 Atividade de registro oral (debate) e escrita: 30 minutos;
 Exibição do filme *Adoráveis mulheres*: 115 minutos;
 Discussão sobre o filme: 15 minutos;
 Questionamentos acerca do filme: 15 minutos;
 Debate englobando os textos e o filme: 50 minutos;
 Tempo total estimado: 05 horas-aula de 50 minutos.

Materiais necessários:
 Filme *Adoráveis mulheres*, folhas de ofício, canetas, lápis e borrachas.

Assim, o sétimo passo tratar-se-á da intertextualidade de outras obras com o texto literário central, o conto *A moça tecelã*, nesse caso com a obra apresentada na motivação: o mito de Penélope. Nesse momento da SD, o mito será analisado de modo mais minucioso. É perceptível que o conto *A moça tecelã* remete diretamente à personagem da mitologia grega Penélope, da *Odisséia*, que assim como a protagonista da obra de Marina Colasanti, tem o destino determinado pelo que ela mesma tece.

O professor montará um quadro comparativo juntamente com sua turma, o qual deverá conter semelhanças e diferenças entre as protagonistas dos dois textos.

Quadro comparativo das personagens tecelã e Penélope		
Elementos	Tecelã	Penélope
Nome	Nome genérico	Apresenta um nome próprio
Posição social	Era uma tecelã	Era uma rainha
Onde vivia	Local indeterminado	Grécia
Estado civil	Não era casada, apenas tinha um companheiro	Casada com Ulisses
	Desfez-se do companheiro ao perceber a submissão a ele	Esperou pelo marido até que ele voltasse
Destino	Ela mesma decidiu por sua liberdade após a opressão	Decidiu esperar e não cedeu às pressões sociais para se casar novamente

No tocante à relação que pode ser estabelecida entre as duas personagens, Anspach (1998, p. 47, grifo da autora), postula o seguinte:

a introversão da heroína de Marina Colasanti é também autossuficiência *feminista*. A tecedeira recusa para si a atitude expectante de Penélope. Faz (e desfaz) seu Ulisses ao invés de aguardá-lo. Parodiando – e, portanto, *invertendo* – a estória de fadas tradicional não depende do beijo do príncipe encantado para despertar e para se libertar da torre de sua incompletude e solidão nem aguarda o resgate por uma parte de um homem viril que lhe anuncie um milagre de uma redenção a ela exterior ou lhe acene com uma plenitude a ela alheia. (...) se degenera em assunto meramente mortal e material e se degrada em relação de domínio sociosexual, a protagonista o rejeita e reconquista sua força cósmica geradora reorquestrando ciclicamente o momento inaugural da criação. Assim, pela via da incidentalidade da condição feminina – e mais especificamente feminista – contemporânea, a tecelã resgata o trans-histórico que precede e supera todas as incidentalidades.

Percebe-se no conto de Marina a subversão aos contos de fadas a partir de vários aspectos relacionados à personagem, como: a liberdade que perdera e é retomada por si mesma em seguida, o fato de não aceitar ser submissa ao companheiro e, sozinha – com a ajuda do tear – é capaz de resolver as questões que a afligem.

Logo depois dessa abordagem, o professor promoverá, como atividade de registro oral e escrito, um debate, com a divisão da turma em dois grupos: meninos e meninas, a fim de se discutir a concepção de casamento para cada sexo. Durante o debate, alguns alunos, previamente designados, deverão anotar as opiniões e os argumentos dos grupos a fim de que, ao final do debate, mediados pela figura do professor, essas opiniões sejam confrontadas, construindo-se uma concepção geral de cada grupo.

Debate oral e registro escrito:
Qual a concepção de casamento para os meninos? E para as meninas?

Como fechamento dessa sequência expandida, propõe-se a exibição do filme *Adoráveis mulheres*, de 1994, dirigido por Gillian Armstrong e adaptado do romance homônimo -- *Little Women* – de 1868, de Louisa May Alcott (1832-1888). Retrata a história de uma mãe e suas quatro filhas adolescentes, as quais apresentam personalidades distintas que, no século XIX, durante a Guerra Civil Americana, passam por graves dificuldades financeiras, e cada uma das meninas tem sua própria visão sobre o casamento e expectativas distintas sobre o futuro. Nesta obra há também um jovem adolescente enfrentando as dificuldades de ser um rapaz naquele contexto histórico-social. Desse modo, a obra dialoga muito bem com ambos os sexos.

Considerando o texto literário como elemento fundamental para a formação do leitor, esse filme poderá contribuir, sob diversos aspectos – físico, emocional, social, financeiro, amoroso – para debates com os quais os alunos poderão identificar-se e, a partir disso, adquirirem conhecimentos sobre a vida que irão configurar-se em aprendizado para sua vida

enquanto indivíduo. O professor poderá promover, como fechamento dessa sequência expandida, um riquíssimo debate, também relacionando esse filme a todas as outras obras lidas desde o início das etapas.

Adaptação da sinopse do filme *Adoráveis mulheres*, disponível na contra-capa do DVD do filme

Com o marido na guerra, Marmee fica sozinha para criar as quatro filhas - suas 'adoráveis mulheres'. A espirituosa Jo; a conservadora Meg; a frágil Beth e a romântica Amy. Com os anos passando, as irmãs compartilham algumas das mais acolhedoras e dolorosas lembranças da auto-descoberta, enquanto Marmee e a tia Marck guiam-nas através dos caminhos da independência, romance e virtude. Um ponto interessante que sem dúvida atrai os alunos é que o filme traz atores ainda bem jovens na época e que fazem bastante sucesso na atualidade entre o público adolescente.

Questionamentos escritos sobre o filme *Adoráveis mulheres*:

1. Como você percebeu a desigualdade entre os gêneros no decorrer de *Adoráveis mulheres*?
2. Qual a visão de casamento apresentada no filme?
3. De que maneira podemos perceber a força feminina mesmo em mulheres tão jovens?

➤ **AVALIAÇÃO**

Na sequência expandida, à avaliação correspondem os mesmos elementos da sequência básica acrescidos de outros dois: aqueles realizados na segunda interpretação e no registro na última etapa, a expansão, a partir do filme. Cosson (2007) recomenda que é necessário que se estabeleça uma coerência entre as etapas de leitura, que deverão despertar no aluno o desejo de aprofundar a leitura da obra literária. Além disso, a avaliação nessa SD poderá figurar por meio de discussões e do registro escrito – o professor atentando, em primeiro plano, para a percepção e o senso crítico do aluno, além de sua perspicácia em associar a temática textual a problemas que afetam a sociedade atual (COSSON, 2007).

A oralidade deverá configurar-se como um instrumento a ser considerado dentro do processo avaliativo do letramento literário, através dos debates e discussões – sendo tão fundamentais quanto às atividades de escrita, mais formais -- estabelecidos entre o professor e os alunos em diversos momentos da SD, com o docente verificando a criticidade e a coerência dos educandos em sua argumentação. Entretanto, é preciso enfatizar que o docente deverá estar atento à dispersão dos alunos nas atividades de oralidade – sobretudo no debate, no final da sequência -- e que estas não se tornem um interrogatório em vez de serem atividades

prazerosas que visam incluir o aluno através de seu engajamento nas discussões, no processo de letramento literário (COSSON, 2007).

A extensão da sequência expandida possibilitará ao professor, ainda, realizar com seus alunos diversas atividades de registro em cada etapa da proposta de intervenção, por intermédio das quais será possível ao docente verificar se as conclusões a que os educandos chegaram apresentam coerência com as discussões promovidas nos momentos destinados à temática abordada, se conseguiram perceber os aspectos críticos inseridos nas obras lidas, sua relação temática com a atualidade, as analogias e os contrapontos que poderão ser relacionados entre os textos em estudo em cada etapa da SD. Outra abordagem bastante oportuna para a avaliação do aluno será aquela que corresponde à produção das respostas individualmente, nas quais o aluno deverá refletir acerca do texto e da sua compreensão a partir das leituras realizadas. Além disso, durante a realização dos trabalhos e discussões em grupo, o professor poderá observar a participação e a interação entre os jovens, se há ou não a cooperação entre os membros das equipes.

A partir de todos esses aspectos que o docente poderá considerar dos seus alunos, o fator primordial para a avaliação desse processo que compõe o letramento literário é a constatação das habilidades que o educando desenvolveu a partir das atividades propostas nos diversos passos da SD, o que foi possível aprender com cada produção textual realizada, quais dificuldades foram superadas, de que forma ele progrediu, de que maneira o aluno pôde desenvolver suas habilidades no processo de letramento literário, envolvendo a leitura e a escrita de textos a fim de tornar-se um leitor competente e um sujeito crítico e atuante não só na escola, mas também nos diversos contextos sociais, nos quais irá participar de eventos comunicativos.

Como pode ser observado, para atingir-se os propósitos estabelecidos no início deste trabalho, foram contempladas diferentes gêneros textuais/literários em obras tanto da literatura brasileira quanto estrangeira: contos, filme e música, os quais inter-relacionavam-se entre si a partir da abordagem dada ao tema. Esta dinamicidade teve como objetivo motivar o aluno para se envolver com a leitura literária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retoma-se o pressuposto de que, por meio desta pesquisa, buscou-se a reflexão acerca da contribuição fundamental da confluência entre a leitura, a produção de textos e a literatura, corroborando para a construção do processo de letramento -- mais especificamente o literário -- do educando em turmas de 9º ano do ensino fundamental, visto como um processo contínuo a ser desenvolvido primordialmente na instituição escolar, sobretudo pela figura do professor enquanto agente transformador da realidade em sua sala de aula -- permeado por sua prática docente. Partindo do pensamento de que a formação do aluno enquanto cidadão inserido em uma sociedade que tem a escrita como uma ferramenta primordial e de que cabe à escola a inclusão do aluno nessa sociedade, através desta pesquisa objetivou-se, por meio das reflexões e das sugestões de SDs aqui apresentadas, contribuir para a realização desse processo de ensino-aprendizagem com foco na construção do processo de letramento literário dos alunos do 9º ano do ensino fundamental.

No tocante ao objetivo geral dessa pesquisa, tem-se a discussão fomentada a partir de pesquisa bibliográfica pautada nas conclusões de conceituados teóricos e pesquisadores acerca dos elementos que constituem o letramento literário com a intenção de, ao final dessas análises, serem apresentadas duas sugestões de propostas metodológicas, as sequências didáticas, para intervenção pedagógica do professor de Língua Portuguesa em turmas de 9º ano do ensino fundamental.

Reitera-se a vital relevância da contribuição do professor enquanto agente mediador entre o conhecimento e educando -- sendo este também agente do próprio conhecimento, conduzindo-o para a efetivação do processo de letramento possibilitado através do texto literário na escola. Na aplicação das SDs, o professor irá conduzir as etapas das propostas a fim de que os alunos executem as atividades individualmente ou em grupos na tentativa de realizarem leituras que englobem também o que está além do texto, ao realizar predições, reflexões, debates e produções orais e escritas, com vistas à compreensão textual e sua relação com a realidade, para perceberem que as práticas de leitura e escrita vão além dos muros escolares, desde que atribuam sentido para ambas.

A respeito do primeiro capítulo, a pesquisa bibliográfica realizada em torno de reflexões acerca de leitura, escrita, literatura, letramento e letramento literário visou fomentar a discussão acerca desses aspectos fundamentais para a formação do leitor crítico, do cidadão que percebe as questões sociais e reflete sobre elas, com a colaboração do docente para a formação de um indivíduo apto a perceber que ler e escrever vai muito além da escola. Além

disso, essa pesquisa objetivou embasar a elaboração das duas propostas metodológicas que estão centradas no texto literário como um recurso que pode promover o letramento.

Ao considerar o texto como a unidade fundamental para o ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, a escola oportuniza ao aluno a realização de uma reflexão acerca de si mesmo e de sua realidade, e volta-se para a formação de um indivíduo crítico, de um cidadão questionador e que atribui sentido às práticas de escrita e leitura nos meios sociais em que se insere, nos mais diversificados contextos comunicativos utilizando como instrumento principal o texto literário, com toda a carga simbólica que esse tipo de texto traz consigo por transcender a leitura literal ao ser capaz de realizar uma leitura do mundo.

As discussões que envolveram literatura visaram esclarecer o papel importante que ela exerce sobre tanto na sala de aula, enquanto aluno, quanto na vida social, enquanto cidadão, visto que o texto literário contribui para a formação humana do indivíduo. Ao mesmo tempo que a leitura literária, embora ficcional, proporciona prazer ao leitor, está intimamente relacionada com a realidade e pode contribuir com a criticidade que se tem ao próprio texto e sua relação temática com o mundo.

O letramento constitui-se como uma delicada questão dentro da escola, pois a instituição escolar, representada pela figura do professor, deve promover situações comunicativas para que seus alunos possam inserir suas práticas de leitura e escrita em contextos nos quais elas se façam necessárias, visto que em sua vida social se depara frequentemente com eventos nos quais necessite ler ou escrever para estabelecer comunicação com outras pessoas. Assim, as atividades escolares que envolvem a leitura e a escrita necessitam compor-se de situações pautadas nos possíveis usos dessas duas habilidades também fora da escola, desde que aproximem-se da realidade do aluno enquanto cidadão, de modo que não o texto literário não se configure em pretexto para a realização de exercícios gramaticais ou perguntas literais acerca dele: o letramento (literário) situa-se além disso.

No tocante ao segundo capítulo, para a formulação das SDs, seguiu-se as proposições de Rildo Cosson (2007), que denominou-as como sequência básica e sequência expandida, compostas de várias etapas que por sua vez são constituídas de passos que conduzem à leitura dos textos centrais das SDs, pertencentes aos gêneros textuais/literários poema e conto, por meio das quais buscou-se contemplar as habilidades de leitura e produção com propostas de atividades que encontram-se pautadas no debate temático, na interpretação dos textos e sua relação com a realidade, nas produções escritas e nas relações estabelecidas entre as diversas obras inseridas no contexto das propostas de intervenção.

O terceiro capítulo, que contém as duas propostas metodológicas de aplicação no 9º ano do ensino fundamental, ressaltam o valor da sequência didática como um poderoso instrumento metodológico a ser utilizado na sala de aula com vistas a uma aprendizagem mais eficaz e a contemplação do texto literário como um elemento que tende a contribuir para a humanização, poderá enriquecer as aulas de língua materna, sendo esse texto uma fonte de aprendizado e reconhecimento de si mesmo dentro do texto, percebendo a realidade e refletindo acerca dela a partir da literatura. As duas propostas de intervenção apresentadas em forma de sequências didáticas, comentadas e fundamentadas em postulações de conceituados pesquisadores, não são, pois, convencionais, já que foram elaboradas visando contribuir favoravelmente com o trabalho docente, uma vez que é usual os professores terem acesso às sequências didáticas já formuladas desconhecendo, entretanto, a importância de cada atividade ou etapa desse processo, executando-o sem refletir acerca delas. Além disso, nas SDs foram apresentadas dicas, resumos, orientações para os docentes, o detalhamento de cada atividade, dos recursos e das horas-aula necessárias à sua aplicação.

No tocante à escolha das obras a serem estudadas em cada proposta aqui apresentada, optou-se por poemas, uma adaptação de uma obra clássica da literatura mundial e contos – estes de autores brasileiros e estrangeiros, além de música, filmes e episódio de uma série de TV a fim de serem diversificados os tipos de leitura e incrementar as etapas com sessões de cinema, escuta de poemas e exposições dos textos em *data show*. Com isso, pretende-se chamar a atenção dos jovens com atividades que despertem a curiosidade e o desejo de conhecerem as obras que serão trabalhadas nas SDs ao se sentirem motivados a participar das atividades, que poderão auxiliar no letramento literário dos educandos.

Em virtude de ser corriqueiro o fato de que os professores usualmente recebem planos de aula ou sequências didáticas prontas, sem que tenham participado de sua elaboração, foram sugeridas propostas de intervenção comentadas, não só com a minuciosa descrição do passo a passo mas também com o embasamento teórico a fim de justificar a escolha e a necessidade da execução de cada uma delas. Vale ressaltar, ainda, que embora essas duas SDs tenham sido apresentadas neste trabalho, o docente, ao optar por sua aplicação, poderá alterá-las ou adaptá-las às necessidades de seus alunos, visto que o propósito dessas sugestões encontra-se sobretudo em contribuir para o processo de letramento literário partindo da leitura e da escrita textuais, incluindo a reflexão crítica acerca de temas contemporâneos: a inclusão social do negro, o racismo e a submissão feminina na sociedade patriarcal.

Percebe-se acerca dos autores dos textos literários centrais que constam nas SDs que tanto Castro Alves quanto Marina Colasanti absorveram os problemas sociais do seu tempo e

transferiram as angústias para seus textos literários, cada um à sua maneira e de acordo com época em que cada autor escreveu. Em se tratando de textos literários, é oportuno reiterar a ideia de que a literatura e nos casos específicos dos textos literários em torno dos quais se realizam as duas SDs aqui propostas, eles serviram como suporte para seus autores expressarem pontos de vista acerca das questões neles abordadas. Com a aplicação das propostas de intervenção espera-se contribuir favoravelmente para desenvolver ou aperfeiçoar as habilidades de escrita e leitura textuais assim como a reflexão crítica e a percepção das questões que configuram-se como problemas perceptíveis na sociedade atual por intermédio do texto literário.

No tocante ao espaço que o letramento deve ocupar no ensino-aprendizagem nas escolas e à mudança das práticas utilizadas em sala de aula enfatizando esse elemento de ensino, é necessário que a escola tenha seu trabalho direcionado à formação do leitor e também do cidadão crítico, questionador, possível a partir de práticas significativas de leitura e escrita como produtoras de sentidos para o educando. Assim, o letramento considera a leitura e a escrita, além de habilidades a serem desenvolvidas na interação com o outro em situações comunicativas, indissociáveis dos eventos em que ocorrem, desde que façam sentido para o indivíduo. A escola, portanto, precisa criar espaços em que os alunos possam se inserir em práticas de letramento, uma vez que é ela a principal instituição responsável pelo letramento do indivíduo.

Reafirma-se, por fim, a necessidade nas escolas brasileiras, sobretudo nas de ensino fundamental, do texto literário ganhar mais espaço nas aulas de Língua Portuguesa, em virtude da sua importância como formadora do caráter, que exerce seu papel humanizador no processo de letramento literário ao promover a leitura crítica e a percepção de mundo pelo aluno.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza; _____, Maria Bernadete; PONTARA, Marcela. São Paulo: Moderna, 2008. vol. 3.

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: UNESP, 2006.

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

AMARAL, Heloísa. *Sequência didática e ensino de gêneros textuais*. 2010. Disponível em: http://www.escrevendo.cenpec.org.br/ecf/index.php?option=com_content&task=view&id=183&Itemid=57. Acesso em: 10 jun. 2015.

ANSPACH, Sílvia. *Entre Babel e o Éden: criação, paixão, mito, arte, cultura, mídia*. São Paulo: Annablume, 1998.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARROYO, Miguel González. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: _____; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BAJARD, Élie. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. *Da escuta de textos à leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014. Coleção questões da nossa época, vol. 51.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al.* (orgs.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012. Série Estratégias de ensino, vol. 30.

BRANDÃO, Junito de Sousa. *Mitologia grega*. Petrópolis: Vozes, 1986. vol. 1.

_____. *Mitologia grega*. Petrópolis: Vozes: 1986, vol. 3.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

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 02 abr. 2015.

_____. *Estudo analítico do poema*. São Paulo: Humanitas Publicações /FFLCH/USP, 1996.

_____. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1975.

_____. *Iniciação à Literatura Brasileira* (Resumo para principiantes). 3. ed. São Paulo: Humanitas, 1999.

_____. *Literatura e sociedade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul/Duas Cidades, 2006.

_____. Notas de crítica literária – Sobre poesia. In: _____. *Textos de intervenção*. Coleção Espírito Crítico. São Paulo: Editora 34/Duas Cidades, 2002.

_____. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul/Duas Cidades, 2011.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Trad. de Nilson Moulin. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CEARÁ. Secretaria da Educação. *Metodologias de Apoio: áreas de linguagens, códigos e suas tecnologias*. Fortaleza: SEDUC, 2008. Coleção Escola Aprendiz, vol.2.

CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

_____; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português Linguagens: Volume 1*. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2010.

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico de escritoras brasileiras: 1711-2001*. São Paulo: Escrituras, 2002.

COLASANTI, Marina. *A nova mulher*. 1980. Disponível em <https://pt.scribd.com/doc/11042394/a-nova-mulher-marina-colasanti>. Acesso em 12 abr. 2015.

_____. *Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento*. São Paulo: Global Editora, 2006.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: A leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

_____. *O demônio da teoria: Literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

CORRÊA, Hércules Toledo. Adolescentes leitores: eles ainda existem. In: PAIVA, Aparecida *et al.* *Literatura e letramento: espaços e interfaces - o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

_____. O espaço da literatura na sala de aula. In: _____; MACIEL, Francisca; PAIVA, Aparecida. *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino. v. 20.

_____; SOUZA, Renata Junqueira de. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. Conteúdo e didática de alfabetização*. Unesp/Univesp. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/223312352/letramento-literario>. Acesso em 12 de mai. 2015.

COSTA, Sérgio Roberto. A construção de “títulos” em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e polissêmico. In ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

DALVI, Maria Amélia, REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

DEMO, Pedro. *Leitores para sempre*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

DUARTE, Rosália. *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ESCOBAR, Eliane Corrêa da Cruz. *O fantástico na obra de Marina Colasanti*. Dissertação de Mestrado. Juiz de Fora: Centro de Ensino Superior, 2010.

Faculdade de Presidente Epitácio. *Manual de normas técnicas para a elaboração de trabalhos acadêmicos*. Presidente Epitácio: 2013.

FAYOL, Michel. *Aquisição da escrita*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRO, Emilia. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. Tradução de Claudia Berliner. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Coleção questões da nossa época, vol. 38.

FONSECA, J. J. S.. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UECE, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011, vol. 22.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: _____ (org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOULART, Cecília M. A.. Questões de estilo no contexto do processo de letramento: crianças de 3ª série elaboram sinopses de livros literários. In: PAIVA, Aparecida *et al.* *Literatura e letramento: espaços e interfaces - o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GREENE, Liz; SHARMAN-BURKE, Juliet. *Uma viagem através dos Mitos: o significado dos mitos como um guia para a vida*. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Não apenas o texto mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, Iara Conceição Bittencourt; SOUZA, Jusamara; SCHAFFER, Neiva Otero; GUEDES; KLUSENER, Renita (orgs.). *Ler e escrever: Compromisso de todas as áreas*. 7. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

HOMERO. *Odisséia*. Tradução de Manuel Odorico Mendes. São Paulo: Martin Claret, 2013. Coleção a obra-prima de cada autor.

JOUBE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. *Metodologia da pesquisa: guia prático*. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KEFALÁS, Eliana. *Corpo a corpo com o texto na formação de leitor literário*. Coleção Primeiros Passos. Campinas: Autores Associados, 2012.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2003.

_____. *Preciso “ensinar” o letramento?* Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: *Revista Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2007.

_____. *Meus alunos não gostam de ler... O que eu faço?* Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

LEBRUN, Marlène. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do material ao ensino médio graças ao espaço interativo aberto pelos comitês de leitura. Tradução de Gabriela Rodella de Oliveira. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução de Amaury C. Moraes *et al.*. São Paulo: Alameda, 2013.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

_____. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (orgs.). *O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999.

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

_____. *O Tao da teia – sobre textos e têxteis*. Revista Estudos Avançados, 2003. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300011. Acesso em 30 de abr. 2015. p. 173-197.

MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra, e BARBOSA, Elizane de Paula S. Letramento literário na alfabetização. In: SILVA, Wagner Rodrigues, e MELO, Lívia Chaves de (orgs.). *Pesquisa e ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor*. Campinas: Mercado de Letras/ Araguaína: UFT, 2009.

MAGNANI, Maria Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARCHI, Diana Maria. A literatura e o leitor. In: NEVES, Iara Conceição Bittencourt; SOUZA, Jusamara; SCHAFFER, Neiva Otero; GUEDES; KLUSENER, Renita (orgs.). *Ler e escrever: Compromisso de todas as áreas*. 7. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Aracy e VERSIANI, Zélia. Leituras literárias: discursos transitivos. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português deveria saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. Coleção Primeiros Passos. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012, vol. 74.

MOISÉS, Massaud. *A análise literária*. São Paulo: Cultrix, 2007.

_____. *A criação literária: prosa I*. 21. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. Série Estratégias de ensino, vol. 17.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e leitura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OSAKABE, Haqira. Poesia e indiferença. In: PAIVA, Aparecida et al (orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, vol. 6.

OTTONI, Maria Aparecida Resende; LIMA, Maria Cecília de. (orgs.). *Discursos, identidades e letramentos: abordagens da Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Cortez, 2014.

PAIVA, Aparecida *et al* (orgs.). *Literatura e letramento: espaços e interfaces - o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Leituras literárias: discursos transitivos*. Vol. 6. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAIVA, Jane. Literatura e neoleitores jovens e adultos – encontros possíveis no currículo? In: PAIVA, Aparecida *et al*. *Literatura e letramento: espaços e interfaces - o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

PONTES, Verônica Maria de Araújo. A narrativa, o leitor infantil e a sala de aula: a face oculta da leitura. In: *Congresso Internacional de formação continuada e profissionalização docente*: Natal, 2005/João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.

RANGEL, Egon de Oliveira. *Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “os amores difíceis”*. In: PAIVA, Aparecida *et al*. *Literatura e letramento: espaços e interfaces - o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. *Leitura na escola: espaço para gostar de ler*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

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

ROCHA. Ruth. *Ruth Rocha conta a Odisséia*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

RODRIGUES, Maria Anunciada Nery. Pontos de vista dos alunos de ensino médio sobre o ensino-aprendizagem da escrita. In: *Letr@ Viv@*. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: Ideia, 2008.

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

ROLLA, Angela da Rocha. Ler e escrever literatura: a mediação do professor. In: *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 7. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

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

SALES, Laurênia Souto. O leitor, a leitura: um caminho para a história do ensino da leitura. In: PEREIRA, Regina Celi M. (org.). *Prática de leitura e escrita na escola: construindo textos e reconstruindo sentidos*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. (orgs.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Célia Regina e WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. Literatura de autoria de minorias étnicas e sexuais. In: BONNICI, Thomas e ZOLIN, Lúcia Osana. *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 2. ed. Maringá: Eduem, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Gláís Cordeiro e Roxane Rojo. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia de Leitura*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

SIMKA, Sérgio; JÚLIO, Marcos (orgs.). *A prática de produção de textos em sala de aula*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, É (org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP & A: SEPE, 2001.

_____. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida *et al.* *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2008.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUZA, Edileuza Penha de (org.). *Negritude, cinema e educação: caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. Coleção questões da nossa época, vol. 15.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Metodologia da pesquisa*. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2010.

VIEIRA, Iúta Lerche. *Escrita, para quê te quero?* Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2005.

VINHAIS, Ione. *Literatura, leitura e produção textual no Ensino Médio*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

WARNER, Marina. Velhas senhoras e o conto da carochinha: tagarelices I. In: _____. *Da fera à loira: Sobre contos de fadas e seus narradores*. Trad. de Thelma Médici Nóbrega. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SITE CONSULTADO

Universidade Presidente Antônio Carlos. *Manual de Normalização 2014*. Disponível em < http://www.unipac.br/site/bb/guias/manual_de_normalizacao2014.pdf > Acesso em: 12 jul. 2014.

ANEXOS

ANEXO 1 – Navio Negreiro (Castro Alves)

I

'Stamos em pleno mar... Doudo no espaço
 Brinca o luar — dourada borboleta;
 E as vagas após ele correm... cansam
 Como turba de infantes inquieta.

'Stamos em pleno mar... Do firmamento
 Os astros saltam como espumas de ouro...
 O mar em troca acende as ardentias,
 — Constelações do líquido tesouro...

'Stamos em pleno mar... Dois infinitos
 Ali se estreitam num abraço insano,
 Azuis, dourados, plácidos, sublimes...
 Qual dos dous é o céu? qual o oceano?...

'Stamos em pleno mar. . . Abrindo as velas
 Ao quente arfar das virações marinhas,
 Veleiro brigue corre à flor dos mares,
 Como roçam na vaga as andorinhas...

Donde vem? onde vai? Das naus errantes
 Quem sabe o rumo se é tão grande o espaço?
 Neste saara os corcéis o pó levantam,
 Galopam, voam, mas não deixam traço.

Bem feliz quem ali pode nest'hora
 Sentir deste painel a majestade!
 Embaixo — o mar em cima — o firmamento...
 E no mar e no céu — a imensidade!

Oh! que doce harmonia traz-me a brisa!
 Que música suave ao longe soa!
 Meu Deus! como é sublime um canto ardente
 Pelas vagas sem fim boiando à toa!

Homens do mar! ó rudes marinheiros,
 Tostados pelo sol dos quatro mundos!
 Crianças que a procela acalentara
 No berço destes pélagos profundos!

Esperai! esperai! deixai que eu beba
 Esta selvagem, livre poesia
 Orquestra — é o mar, que ruge pela proa,
 E o vento, que nas cordas assobia...

.....

Por que foges assim, barco ligeiro?
 Por que foges do pávido poeta?
 Oh! quem me dera acompanhar-te a esteira
 Que semelha no mar — doudo cometa!

Albatroz! Albatroz! águia do oceano,
 Tu que dormes das nuvens entre as gazas,
 Sacode as penas, Leviathan do espaço,
 Albatroz! Albatroz! dá-me estas asas.

II

Que importa do nauta o berço,
 Donde é filho, qual seu lar?
 Ama a cadência do verso
 Que lhe ensina o velho mar!
 Cantai! que a morte é divina!
 Resvala o brigue à bolina
 Como golfinho veloz.
 Presa ao mastro da mezena
 Saudosa bandeira acena
 As vagas que deixa após.

Do Espanhol as cantilenas
 Requebradas de langor,
 Lembram as moças morenas,
 As andaluzas em flor!
 Da Itália o filho indolente
 Canta Veneza dormente,
 — Terra de amor e traição,
 Ou do golfo no regaço
 Relembra os versos de Tasso,
 Junto às lavas do vulcão!

O Inglês — marinheiro frio,
 Que ao nascer no mar se achou,
 (Porque a Inglaterra é um navio,
 Que Deus na Mancha ancorou),
 Rijo entoa pátrias glórias,
 Lembrando, orgulhoso, histórias
 De Nelson e de Aboukir...
 O Francês — predestinado —
 Canta os louros do passado
 E os loureiros do porvir!

Os marinheiros Helenos,
 Que a vaga jônia criou,
 Belos piratas morenos
 Do mar que Ulisses cortou,
 Homens que Fídias talhara,
 Vão cantando em noite clara
 Versos que Homero gemeu ...
 Nautas de todas as plagas,
 Vós sabeis achar nas vagas
 As melodias do céu! ...

III

Desce do espaço imenso, ó águia do oceano!
 Desce mais ... inda mais... não pode olhar humano
 Como o teu mergulhar no brigue voador!
 Mas que vejo eu aí... Que quadro d'amarguras!
 É canto funeral! ... Que tétricas figuras! ...
 Que cena infame e vil... Meu Deus! Meu Deus! Que horror!

IV

Era um sonho dantesco... o tombadilho
 Que das luzernas avermelha o brilho.

Em sangue a se banhar.
 Tinir de ferros... estalar de açoite...
 Legiões de homens negros como a noite,
 Horrendos a dançar...

Negras mulheres, suspendendo às tetas
 Magras crianças, cujas bocas pretas
 Rega o sangue das mães:
 Outras moças, mas nuas e espantadas,
 No turbilhão de espectros arrastadas,
 Em ânsia e mágoa vãs!

E ri-se a orquestra irônica, estridente...
 E da ronda fantástica a serpente
 Faz doudas espirais ...
 Se o velho arqueja, se no chão resvala,
 Ouvem-se gritos... o chicote estala.
 E voam mais e mais...

Preso nos elos de uma só cadeia,
 A multidão faminta cambaleia,
 E chora e dança ali!
 Um de raiva delira, outro enlouquece,
 Outro, que martírios embrutece,
 Cantando, geme e ri!

No entanto o capitão manda a manobra,
 E após fitando o céu que se desdobra,
 Tão puro sobre o mar,
 Diz do fumo entre os densos nevoeiros:
 "Vibrai riço o chicote, marinheiros!
 Fazei-os mais dançar!..."

E ri-se a orquestra irônica, estridente. . .
 E da ronda fantástica a serpente
 Faz doudas espirais...
 Qual um sonho dantesco as sombras voam!...
 Gritos, ais, maldições, preces ressoam!
 E ri-se Satanás!...

V

Senhor Deus dos desgraçados!
 Dizei-me vós, Senhor Deus!
 Se é loucura... se é verdade
 Tanto horror perante os céus?!
 Ó mar, por que não apagas
 Co'a esponja de tuas vagas
 De teu manto este borrão?...
 Astros! noites! tempestades!
 Rolai das imensidades!
 Varrei os mares, tufão!

Quem são estes desgraçados
 Que não encontram em vós
 Mais que o rir calmo da turba
 Que excita a fúria do algoz?
 Quem são? Se a estrela se cala,
 Se a vaga à pressa resvala
 Como um cúmplice fugaz,

Perante a noite confusa...
 Dize-o tu, severa Musa,
 Musa libérrima, audaz!...

São os filhos do deserto,
 Onde a terra esposa a luz.
 Onde vive em campo aberto
 A tribo dos homens nus...
 São os guerreiros ousados
 Que com os tigres mosqueados
 Combatem na solidão.
 Ontem simples, fortes, bravos.
 Hoje míseros escravos,
 Sem luz, sem ar, sem razão. . .

São mulheres desgraçadas,
 Como Agar o foi também.
 Que sedentas, alquebradas,
 De longe... bem longe vêm...
 Trazendo com túbios passos,
 Filhos e algemas nos braços,
 N'alma — lágrimas e fel...
 Como Agar sofrendo tanto,
 Que nem o leite de pranto
 Têm que dar para Ismael.

Lá nas areias infindas,
 Das palmeiras no país,
 Nasceram crianças lindas,
 Viveram moças gentis...
 Passa um dia a caravana,
 Quando a virgem na cabana
 Cisma da noite nos véus ...
 ... Adeus, ó choça do monte,
 ... Adeus, palmeiras da fonte!...
 ... Adeus, amores... adeus!...

Depois, o areal extenso...
 Depois, o oceano de pó.
 Depois no horizonte imenso
 Desertos... desertos só...
 E a fome, o cansaço, a sede...
 Ai! quanto infeliz que cede,
 E cai p'ra não mais s'erguer!...
 Vaga um lugar na cadeia,
 Mas o chacal sobre a areia
 Acha um corpo que roer.

Ontem a Serra Leoa,
 A guerra, a caça ao leão,
 O sono dormido à toa
 Sob as tendas d'amplidão!
 Hoje... o porão negro, fundo,
 Infecto, apertado, imundo,
 Tendo a peste por jaguar...
 E o sono sempre cortado
 Pelo arranco de um finado,
 E o baque de um corpo ao mar...

Ontem plena liberdade,

A vontade por poder...
 Hoje... cúm'lo de maldade,
 Nem são livres p'ra morrer. .
 Prende-os a mesma corrente
 — Férrea, lúgubre serpente —
 Nas roscas da escravidão.
 E assim zombando da morte,
 Dança a lúgubre coorte
 Ao som do açoute... Irrisão!...

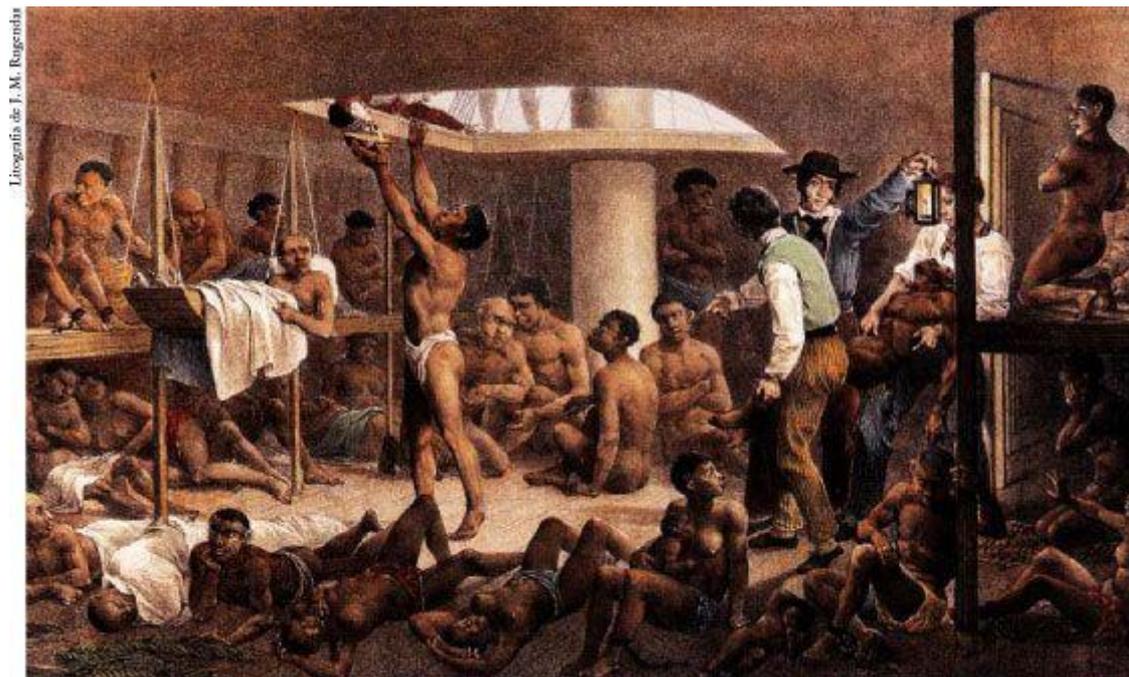
Senhor Deus dos desgraçados!
 Dizei-me vós, Senhor Deus,
 Se eu deliro... ou se é verdade
 Tanto horror perante os céus?!...
 Ó mar, por que não apagas
 Co'a esponja de tuas vagas
 Do teu manto este borrão?
 Astros! noites! tempestades!
 Rolai das imensidades!
 Varrei os mares, tufão! ...

VI

Existe um povo que a bandeira empresta
 P'ra cobrir tanta infâmia e cobardia!...
 E deixa-a transformar-se nessa festa
 Em manto impuro de bacante fria!...
 Meu Deus! meu Deus! mas que bandeira é esta,
 Que impudente na gávea tripudia?
 Silêncio. Musa... chora, e chora tanto
 Que o pavilhão se lave no teu pranto! ...

Auriverde pendão de minha terra,
 Que a brisa do Brasil beija e balança,
 Estandarte que a luz do sol encerra
 E as promessas divinas da esperança...
 Tu que, da liberdade após a guerra,
 Foste hasteado dos heróis na lança
 Antes te houvessem roto na batalha,
 Que servires a um povo de mortalha!...

Fatalidade atroz que a mente esmaga!
 Extingue nesta hora o brigue imundo
 O trilho que Colombo abriu nas vagas,
 Como um íris no pélago profundo!
 Mas é infâmia demais! ... Da etérea plaga
 Levantai-vos, heróis do Novo Mundo!
 Andrada! arranca esse pendão dos ares!
 Colombo! fecha a porta dos teus mares!



Negros no fundo do porão de navio (1835)

Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/discovirtual/aulas/8514/imagens/46a15fl.jpg>.



Disponível em http://www.iepes.biz/Figuras/Navio_negreiro.jpg.

ANEXO 3 – Epílogos (Gregório de Matos)

Que falta nesta cidade?... Verdade.
 Que mais por sua desonra?... Honra.
 Falta mais que se lhe ponha?... Vergonha.

O demo a viver se exponha,
 Por mais que a fama a exalta,
 Numa cidade onde falta
 Verdade, honra, vergonha.

Quem a pôs neste rocrócio?... Negócio.
 Quem causa tal perdição?... Ambição.
 E no meio desta loucura?... Usura.

Notável desventura
 De um povo nêscio e sandeu,
 Que não sabe que perdeu
 Negócio, ambição, usura.

Quais são seus doces objetos?... Pretos.
 Tem outros bens mais maciços?... Mestiços.
 Quais destes lhe são mais gratos?... Mulatos.

Dou ao Demo os insensatos,
 Dou ao Demo o povo asnal,
 Que estima por cabedal,
 Pretos, mestiços, mulatos.

Quem faz os círios mesquinhos?... Meirinhos.
 Quem faz as farinhas tardas?... Guardas.
 Quem as tem nos aposentos?... Sargentos.

Os círios lá vem aos centos,
 E a terra fica esfaimando,
 Porque os vão atravessando
 Meirinhos, guardas, sargentos.

E que justiça a resguarda?... Bastarda.
 É grátis distribuída?... Vendida.
 Que tem, que a todos assusta?... Injusta.

Valha-nos Deus, o que custa
 O que El-Rei nos dá de graça.
 Que anda a Justiça na praça
 Bastarda, vendida, injusta.

Que vai pela clerezia?... Simonia.
 E pelos membros da Igreja?... Inveja.
 Cuidei que mais se lhe punha?... Unha

Sazonada caramunha,
 Enfim, que na Santa Sé
 O que mais se pratica é
 Simonia, inveja e unha.

E nos frades há manqueiras?... Freiras.
 Em que ocupam os serões?... Sermões.
 Não se ocupam em disputas?... Putas.

Com palavras dissolutas
Me conluo na verdade,
Que as lidas todas de um frade
São freiras, sermões e putas.

O açúcar já acabou?... Baixou.
E o dinheiro se extinguiu?... Subiu.
Logo já convalesceu?... Morreu.

À Bahia aconteceu
O que a um doente acontece:
Cai na cama, e o mal cresce,
Baixou, subiu, morreu.

A Câmara não acode?... Não pode.
Pois não tem todo o poder?... Não quer.
É que o Governo a convence?... Não vence.

Quem haverá que tal pense,
Que uma câmara tão nobre,
Por ver-se mísera e pobre,
Não pode, não quer, não vence.



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Mensagem de veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

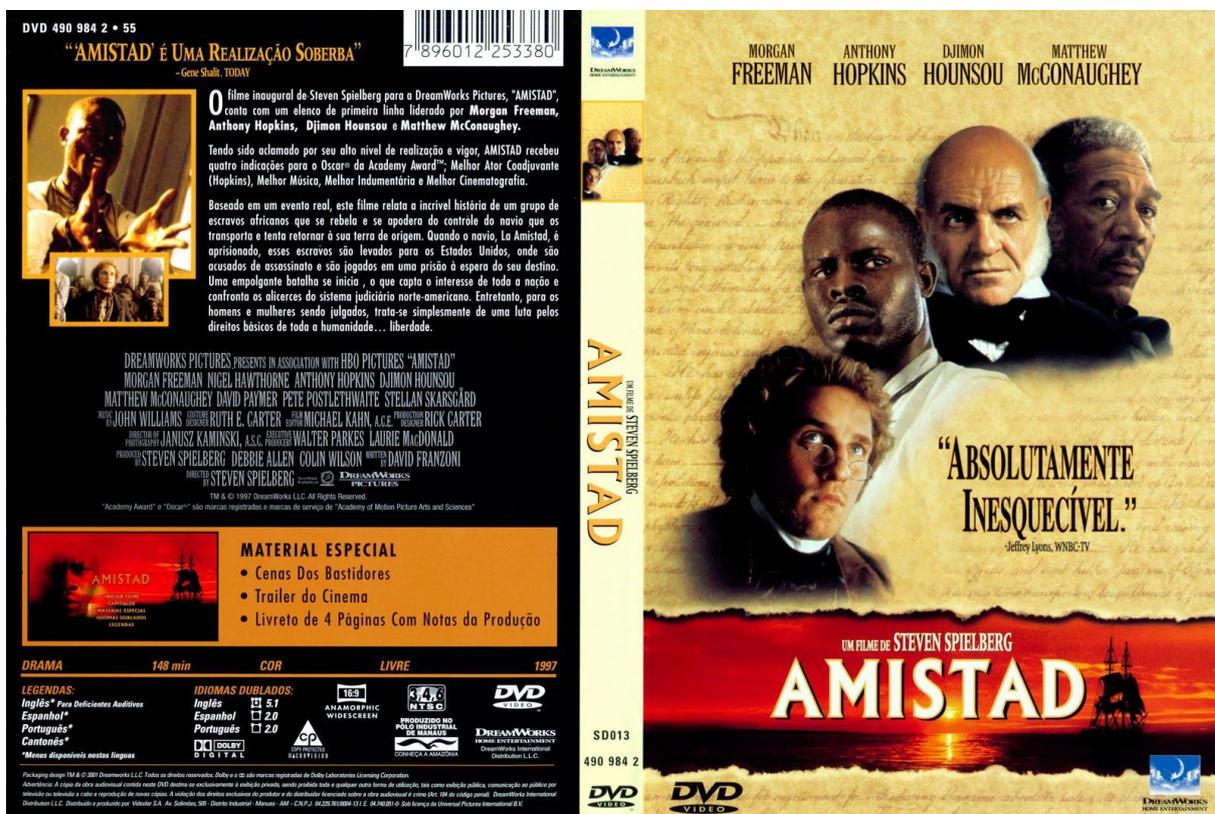
Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm.

ANEXO 5 – Capa e contracapa do DVD do filme *Amistad*



Disponível em <https://coversblog.files.wordpress.com/2009/11/amistad.jpg>.

ANEXO 6 – Imagens de tecelãs



Disponível em http://www.diversostons.com.br/wp-content/uploads/2013/11/stradono_-_penelope_tecendo.jpg.



Disponível em http://www.diversostons.com.br/wp-content/uploads/2013/11/stradono_-_penelope_tecendo.jpg

ANEXO 7 – *A moça tecelã* (Marina Colasanti)

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado.

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando em sua vida.

Aquela noite, deitada no ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.

E feliz foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque tinha descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

— Uma casa melhor é necessária — disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer.

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente.

— Para que ter casa, se podemos ter palácio? — perguntou. Sem querer resposta imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

— É para que ninguém saiba do tapete — ele disse. E antes de trancar a porta à chave, advertiu: — Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo.

Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido estranhando a cama dura, acordou, e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

ANEXO 8 – *A história de uma hora* (Kate Chopin)

Tradução de Claudia Marcanth B. Silva

Como a Sra. Mallard sofria do coração, foi com extremo cuidado e delicadeza que lhe disseram que o marido havia morrido.

Josephine, sua irmã, deu-lhe a notícia em sentenças entrecortadas; uma pista aqui, outra acolá, a verdade insinuando-se entre um véu e outro. Richards, um amigo do marido, acompanhava toda a cena de perto, ao lado da viúva. Fora ele quem, trabalhando na redação do jornal, recebera as primeiras informações sobre o acidente ferroviário, juntamente com uma lista de vítimas encabeçada pelo nome Brently Mallard. Não podia perder tempo: após certificar-se da veracidade dos fatos através de um segundo telegrama, ele correria para a casa dos Mallard com o intuito de impedir que algum outro amigo menos carinhoso, ou menos atencioso, se adiantasse na tarefa de transmitir a triste notícia.

Ela não ouviu a história como muitas mulheres já o fizeram: com uma paralisante incapacidade de aceitar o seu significado. Caiu em prantos imediatamente, jogando-se nos braços da irmã em súbito e profundo abandono. Quando o turbilhão de emoções se esgotou, subiu para o seu quarto. Queria ficar sozinha; pediu que ninguém a seguisse.

A poltrona ampla e confortável estava de frente para a janela escancarada. Ela afundou ali, esmagada por uma exaustão física tão intensa que parecia atravessar os limites do corpo e atingir em cheio a sua alma.

Pelo quadrado aberto diante de si, ela podia ver os topos das árvores em alvoroço com a chegada da primavera e da vida nova. Um delicioso aroma de chuva impregnava o ar. Na rua logo abaixo, um mascate anunciava suas mercadorias. Notas de uma música que alguém cantava chegavam, distantes, aos seus ouvidos. Inúmeros pardais gorjeavam nos beirais dos telhados.

Nesgas de céu azul rasgavam as nuvens que haviam se encontrado e se empilhado, uma em cima da outra, a oeste de sua janela.

Sentada, a cabeça esparramada no encosto da poltrona, ela permanecia praticamente imóvel. Apenas os soluços, que de vez em quando subiam pela garganta e faziam-na estremecer como uma criança que chora até dormir e continua soluçando em seus sonhos.

Ela era jovem. As linhas do rosto calmo e agradável denunciavam um quê de repressão e até um certo vigor. Agora, entretanto, os olhos arregalados pareciam embotados. O olhar, capturado por uma daquelas manchas azuis no céu, não mostrava nenhum sinal de raciocínio ponderativo. Pelo contrário, sugeria a suspensão total de pensamento inteligente.

Havia algo vindo ao seu encontro e ela aguardava por isso, amedrontada. O que seria? Não sabia; era algo muito sutil e impalpável para ser nomeado. Mas podia senti-lo, descendo furtivamente do céu, alcançando-a por meio dos sons, dos cheiros e das cores que tingiam o ar.

Agora o seu peito arfava descompassadamente. Estava começando a reconhecer aquela coisa que se aproximava para possuí-la, e lutava para afastá-la de si com a força da sua vontade. Esta, porém, revelava-se tão ou mais fraca do que as suas duas mãos brancas e delgadas.

Quando desistiu de lutar, uma pequenina palavra, um sussurro, escapou pelos seus lábios entreabertos. E ela repetiu, secretamente: “Livre, livre, livre!” O olhar perdido e a expressão de terror fugiram dos seus olhos. Eles ficaram alertas e brilhantes. Sua pulsação aumentou e o sangue passou a circular mais quente, relaxando cada pedacinho do seu corpo.

Não parou para se perguntar se a felicidade que tomava conta do seu ser era monstruosa ou não. Uma percepção clara e exaltada convenceu-a de que aquela era uma questão irrelevante.

Sabia que choraria novamente quando visse as mãos gentis e ternas incorporadas à morte; quando visse o rosto - outrora amoroso - rígido, cinza e morto. Mas podia entrever, por detrás de um breve instante de amargura, uma longa sucessão de anos que seriam todos seus, absolutamente seus. E então, abriu e estendeu os braços, acolhendo calorosamente os anos vindouros.

Durante os próximos anos não teria que dedicar a sua vida a ninguém; viveria para si mesma. Não teria que se curvar diante de um poder maior do que o seu, naquele jogo cego e persistente no qual homens e mulheres acreditam ter o direito de impor suas vontades a uma outra pessoa. Embalada por aquele momento de iluminação, ela podia enxergar, claramente, que as melhores ou as piores intenções não tornavam tal ato mais ou menos criminoso.

Mas ela o amara – algumas vezes. Poucas vezes. Mas que diferença isso fazia agora? O que importava o amor, esse mistério insondável, diante da conquista de tamanha autoconfiança? De repente, entendeu que aquele sentimento inédito era a coisa mais forte, mais importante de sua vida!

- Livre! Corpo e mente livres! – repetia para si mesma.

Josephine estava ajoelhada atrás da porta trancada, os lábios colados no buraco da fechadura, suplicando para ser admitida no quarto.

- Louise, abra a porta! Eu lhe imploro, abra a porta. Você pode passar mal. O que você está fazendo, Louise? Pelo amor de Deus, abra esta porta!

- Vá embora. Eu não estou passando mal!

Não; ela estava bebendo do elixir da vida através da janela aberta.

Sua imaginação galopava enlouquecida diante da perspectiva de todos os dias que ainda teria pela frente. Dias de primavera, dias de verão, dias quaisquer – todinhos seus. Ela murmurou uma rápida oração pedindo que a vida fosse longa. E pensar que ontem mesmo havia percebido, com terror, que a vida poderia ser longa.

Finalmente, ela se levantou e abriu a porta para as importunações da irmã. Havia um triunfo febril em seus olhos. Sem se dar conta, portou-se como se fosse uma deusa da Vitória. Passou o braço em torno da cintura da irmã e, juntas, desceram as escadas. Richards aguardava as duas na base da escadaria.

Um barulho de chave girando na fechadura. Alguém abria a porta da frente. Era Bentley Mallard. Suas roupas estavam ligeiramente empoeiradas por causa da viagem. Carregava com elegância a pasta e o guarda-chuva. Ele passara longe da cena do acidente, e sequer ouvira falar de desastres naquele dia. Ficou perplexo com o grito agudo de Josephine; estranhou os rápidos movimentos de Richards para evitar que sua esposa o enxergasse.

Mas Richards não fora rápido o suficiente. Quando os médicos chegaram, informaram-lhes que ela havia morrido de ataque do coração – de felicidade fulminante.

ANEXO 9 - *Apelo* (Dalton Trevisan)

Amanhã faz um mês que a Senhora está longe de casa. Primeiros dias, para dizer a verdade, não senti falta, bom chegar tarde, esquecido na conversa de esquina. Não foi ausência por uma semana: o batom ainda no lenço, o prato na mesa por engano, a imagem de relance no espelho.

Com os dias, Senhora, o leite primeira vez coalhou. A notícia de sua perda veio aos poucos: a pilha de jornais ali no chão, ninguém os guardou debaixo da escada. Toda a casa era um corredor deserto, até o canário ficou mudo. Não dar parte de fraco, ah, Senhora, fui beber com os amigos. Uma hora da noite eles se iam. Ficava só, sem o perdão de sua presença, última luz na varanda, a todas as aflições do dia.

Sentia falta da pequena briga pelo sal no tomate — meu jeito de querer bem. Acaso é saudade, Senhora? Às suas violetas, na janela, não lhes poupei água e elas murcham. Não tenho botão na camisa. Calço a meia furada. Que fim levou o saca-rolha? Nenhum de nós sabe, sem a Senhora, conversar com os outros: bocas raivosas mastigando. Venha para casa, Senhora, por favor.

ANEXO 10 – Letra da música *Olhos nos olhos* (Chico Buarque)

Quando você me deixou, meu bem
 Me disse pra ser feliz e passar bem
 Quis morrer de ciúme, quase enlouqueci
 Mas depois, como era de costume, obedeci

Quando você me quiser rever
 Já vai me encontrar refeita, pode crer
 Olhos nos olhos, quero ver o que você faz
 Ao sentir que sem você eu passo bem demais

E que venho até remoçando
 Me pego cantando
 Sem mas nem porque
 E tantas águas rolaram
 Quantos homens me amaram
 Bem mais e melhor que você

Quando talvez precisar de mim
 'Cê sabe que a casa é sempre sua, venha sim
 Olhos nos olhos, quero ver o que você diz
 Quero ver como suporta me ver tão feliz

ANEXO 11 – Capa do DVD *Adoráveis mulheres*

Um clássico ganha vida com humor, paixão, beleza e inteligência."

Joy Boulton, WOR RADIO

Winona Ryder (num papel indicado para o Oscar) e a vencedora do Oscar[®] Susan Sarandon (1995 Melhor Attriz, *Os Últimos Passos de Um Herói*) estrelam este filme para toda a família "dedicado e soberbamente interpretado" (*Los Angeles Times*).

Com o marido na guerra, Marmee (Sarandon) fica sozinha para criar as quatro filhas – suas "adoráveis mulheres." A espirituosa Jo (Ryder); a conservadora Meg (Trini Alvarado, *Paulie*); a frágil Beth (Claire Danes, *Romeu e Julieta*) e a romântica Amy (interpretada em diferentes idades por Kirsten Dunst [*Entreviúta Com o Vampiro*] e Samantha Mathis [*A Última Armada*]). Com os anos passando, as irmãs compartilham algumas das mais acolhedoras e dolorosas lembranças da auto-descoberta, enquanto Marmee e a tia March (Mary Wickes, *The Man Who Came to Dinner*) guiam-nas através dos caminhos da independência, romance e virtude.

Gabriel Byrne (*O Fim Dos Dias*), Eric Stoltz (da série de TV "Chicago Hope") e Christian Bale (*O Retrato de Uma Mulher*) co-estrelam nesta "obra magnificamente realizada" (*Newsweek*).

Apresentações Especiais

- Idiomas do Filme: Inglês (5.1 Dolby Digital), Português (4.0 Dolby Digital), Inglês e Espanhol (ambos 2.0 Dolby Surround)
- Legendas do Filme: Português, Espanhol, Inglês, Chinês, Coreano e Tailandês
- Cenas Inditadas
- Making-Of realizado pela HBO
- Dois Jogos de Conhecimento
- Formato de Tela: Widescreen Anamórfico
- Trilha Sonora Isolada

- O Momento Histórico do Filme
- Galeria de Figurinos e Cenografia com comentários de Colleen Atwood
- Trailers de Cinema
- Comentários do Diretor
- Seleção de Cenas com imagens em Movimento
- Notas sobre o Elenco e Realizadores
- Menus Animados e Interativos

VIDEO MAKER LOCADORA
Tel.: 3511-1881 Drama

2388

ADORÁVEIS MULHERES
13276

© 2005 Columbia TriStar Home Entertainment. Todos os Direitos Reservados. ATENCÃO: Apenas para avaliação privada. Distribuição pública do filme em vídeo em qualquer mídia não é permitida sem a autorização expressa da Columbia Pictures Home Entertainment. O presente é uma reprodução do filme de domínio público de 1934.

EDIÇÃO DE COLECIONADOR

05044TNWS
DVD VIDEO

WINONA RYDER

ADORÁVEIS MULHERES

(LITTLE WOMEN)

"O MELHOR FILME FAMILIAR DO ANO!"

John Anderson, NEWSDAY

7 892770 002567

05044TNWS

ADORÁVEIS MULHERES
(LITTLE WOMEN)

Disponível em <https://coversblog.wordpress.com/2009/09/08/adoraveis-mulheres/>.

ANEXO 12 – Capa do DVD *Odisséia*



"UM GRANDIOSO ENTRETENIMENTO"
THE NEW YORK TIMES

Uma aventura excitante, com efeitos especiais grandiosos, dirigida por Andrei Konchalosky ("Tango e Cash", "Expresso para o Inferno"). Francis Ford Coppola ("O Poderoso Chefão" e "Encontros e Desencontros") comanda esta magnífica produção de US\$40.000.000. Morte, flagelo, feitiços, armadilhas e surpresas dos deuses do Olimpo tornam esta aventura indispensável. Grande elenco. Você não pode perder.

PRODUÇÃO FRANCIS FORD COPPOLA

ARMAND ASSANTE
As Três Faces Do Crime

A ODISSÉIA

GRETA SCACCHI
Plano de Voo

ERIC ROBERTS
O Especialista

ISABELLA ROSSELLINI
Coração Selvagem

A ODISSÉIA
THE ODYSSEY

COR + 154 MIN + AVENTURA

Classificação: programa não recomendado para menores de 14 anos
Indicações: Violência (Assassinato)

DOLBY DIGITAL **ALL**

ESPECIFICAÇÕES DO MENU INTERATIVO:
Escolha de Idiomas - Acesso Direto aos Capítulos
IDIOMAS: Português e Inglês
LEGENDAS: Inglês e Português
DOLBY DIGITAL 2.0

HALLMARK ENTERTAINMENT EM ASSOCIAÇÃO COM AMERICAN ZOETROPE APRESENTAM "THE ODYSSEY" ESTRELANDO ARMAND ASSANTE
GRETA SCACCHI GERALDINE CHAPLIN JERON VISABE CHRISTOPHER LEE IRENE PAPAS SIGNAETTE PETERS ERIC ROBERTS
ISABELLA ROSSELLINI VANESSA WILLIAMS M. SICA EDWARD ARTEMIEV EDI O MICHAEL ELLIS CINOGRAFIA ROGER HALL
DIRE: O DE FOTOGRAFIA SERGEI KOSLOV PRODUZ O EXECUTIVA FRANCIS FORD COPPOLA DIRE O ANDREI KONCHALOSKY

Visite o nosso site: www.alphafilmes.com.br e-mail: alphafilmes@alphafilmes.com.br

PRODUZIDO NO PÓLO INDUSTRIAL DE MANAUS E DISTRIBUÍDO POR VIDOLAR S.A.
AV. SOLINÓES, 505 - DISTRITO INDUSTRIAL - MANAUS - AM
CNPJ 04.229.761/0004-13 - INDÚSTRIA BRASILEIRA
S08 LICENÇA DE SU PUBLICIDADE E DISTRIBUIÇÃO DE FITAS DE VÍDEO LTDA
RUA DA LIBERDADE, 422 - SALA 2 - VILA BOA VISTA - CEP 06411-190 - BARUERI - SP
CNPJ nº 00.146.442/0001-40 Tel: (11) 4166 - 2020 Fax: (11) 4193 - 1515

Exibição permitida somente para uso privado e doméstico. Qualquer outra forma de utilização implicará no infrator as sanções previstas em lei.

PRAZO DE VALIDADE: O prazo de validade do disco DVD é indeterminado desde que observados as seguintes cuidados: armazenar em local seco, livre de poeira, não expor ao sol, não riscar, não dobrar, não engendurar, não manter a uma temperatura superior a 55°C e a uma umidade acima de 60 Q.M e segurar o disco sempre pela lateral e pelo furo central.