



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

FRANCERLY MOREIRA BARREIRO DE ARAÚJO

LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: PROPOSTA DE
LETRAMENTO LITERÁRIO PARA O 9º ANO

CAJAZEIRAS-PB

2015

FRANCERLY MOREIRA BARREIRO DE ARAÚJO

**LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: PROPOSTA DE
LETRAMENTO LITERÁRIO PARA O 9º ANO**

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

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

CAJAZEIRAS-PB

2015

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

A6631 Araújo, Francerly Moreira Barreiro de
Literatura no ensino fundamental: proposta de letramento
literário para o 9º ano. / Francerly Moreira Barreiro de Araújo.
Cajazeiras, 2015.
156f. : il.
Bibliografia.

Orientador (a): Prof. Dra. Daise Lilian Fonseca Dias.
Dissertação (Mestrado) – UFCG.

1. Ensino fundamental-formação de leitor. 2. Letramento
Literário. 3. Leitura Literária. 4. Literatura- ensino fundamental.
I. Dias, Daise Lilian Fonseca. II. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU- 373.3(043)

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

BANCA EXAMINADORA

Cajazeiras, 24 de agosto de 2015.

Daise Lilian Fonseca Dias

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

Orientadora

Hérica Paiva Pereira

Prof.^a Dra. Hérica Paiva Pereira (UFCG)

(Examinador interno)

Marcelo Medeiros da Silva

Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva (UEPB)

(Examinador externo)

Prof. Dr. Elri Bandeira de Sousa (UFCG)

Suplente

A Deus, pai e mestre dos mestres, fonte inesgotável de sabedoria e misericórdia, de onde irradiou luz e forças para que eu conseguisse realizar este grande sonho. À minha família, porto seguro, onde busquei apoio nas horas que o desânimo quis abater-me. À professora Dr^a Daise Lilian Fonseca Dias, pelo incentivo e empenho, por ter orientado esta pesquisa com muito compromisso.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por conceder-me a oportunidade e a perseverança para realizar mais uma conquista em minha vida.

Ao meu esposo, Adenildo Texeira de Araújo pelo imenso apoio e incentivo durante todo o percurso trilhado, e pela compreensão quando precisei ausentar-me do lar e de sua companhia para realizar atividades inerentes à conquista deste sonho.

Aos meus filhos Ana Luísa Moreira Barreiro de Araújo e Álvaro Luís Moreira Barreiro de Araújo pela força que me deram ao entender a minha necessidade de deixá-los aos cuidados das tias e avós para que eu buscasse realizar esta conquista.

Aos meus pais, Francisco Barreiro Vieira e Josefa Moreira Barreiro pelos ensinamentos e incentivos para que eu não desistisse por mais difícil que fosse a caminhada.

Aos meus irmãos, Franceildo Moreira Barreiro, Josefa Franceilma Moreira Barreiro, Francieuda Moreira Barreiro, Francimária Moreira Barreiro, Franciélida Moreira Barreiro e Francisnádja Moreira Barreiro por encorajar-me quando o desânimo e o cansaço quis abater-me e de modo especial a minha irmã Josefa Franceilma Moreira Barreiro por ajudar-me nos trabalhos do lar para que eu dispusesse de mais tempo para concluir essa pesquisa.

À minha primeira professora, Auzeni Mangueira Diniz pelas primeiras sementes de conhecimento lançadas na minha vida estudantil.

À coordenação e professores do Profletras pela calorosa recepção à primeira turma de mestrandos e pelas valiosas contribuições teóricas e importantes ensinamentos disseminados durante as maravilhosas aulas e encontros ministrados.

À professora Dr^a Daise Lilian Fonseca Dias, minha orientadora pelo incentivo, presteza, competência e paciência dedicados a mim nas orientações, pelas sábias palavras e contribuições que servirão de inspiração não só para o meu aprimoramento profissional, mas também social e humano.

Ao professor Dr. Nelson Eliézer Ferreira Júnior e a professora Dr^a. Hérica Paiva Pereira pelas valiosas contribuições dadas a esta pesquisa no momento da qualificação.

Ao professor Dr. Marcelo Medeiros da Silva por ter aceitado o convite para participar da banca de defesa dessa dissertação juntamente com a professora Dr^a. Hérica Paiva Pereira.

Aos colegas de Mestrado do Profletras 2013, UFCG Campus de Cajazeiras, pelo entusiasmo, companheirismo e espírito de unidade que nos fez crescer bastante intelectualmente, e de modo especial, às colegas Zuleide Pereira dos Santos Pinto e Mércia

Cavalcanti da Silva por estarem sempre ao meu lado quando a rotina acadêmica estava consumindo minhas forças.

À Excelentíssima Senhora Prefeita do Município de Diamante-PB, Marcília Manguiera Guimarães e a Ilustríssima Senhora Secretária de Educação de Diamante-PB, Claudiana Lopes Diniz Vidal por terem me concedido o afastamento das atividades na função de professora, no período de realização das aulas do Mestrado para que eu pudesse dispor de mais tempo para concluir com êxito esta pesquisa acadêmica, a qual trará contribuições para os discentes do município onde resido.

Aos meus alunos, pela inspiração na elaboração das reflexões e atividades propostas neste estudo. Enfim, a todas as pessoas que acreditaram que eu ia conquistar o título de Mestre, que proferiram palavras de ânimo e se alegraram comigo a cada etapa vitoriosa: avaliações, proficiência, qualificação, conclusão desta dissertação. Muito obrigada!

“É no mundo possível da ficção que o homem se encontra realmente livre para pensar, configurar alternativas, deixar agir a fantasia. Na literatura que, liberto do agir prático e da necessidade, o sujeito viaja por outro mundo possível”.

- *Bartolomeu Campos de Queirós (1944-2012), escritor brasileiro, em Manifesto por um Brasil literário.*

RESUMO

O encontro do aluno com a literatura deve contribuir para torná-lo um leitor mais ativo, fazendo-o refletir sobre assuntos relevantes para o desenvolvimento de sua formação leitora, a partir de análises da linguagem plurissignificativa e da busca de sentido para o que leu. Assim, este trabalho tem como objetivo geral contribuir com a promoção do letramento literário através da efetivação de práticas metodológicas organizadas por meio de sequências didáticas, sobretudo porque muitas das atuais práticas têm trazido grandes entraves para a formação de leitores na escola. Os objetivos específicos desta pesquisa visam ampliar o repertório de leitura literária em sala de aula através de propostas metodológicas com gêneros literários; estimular a proficiência da produção escrita de textos literários na escola, bem como, oferecer pressupostos teóricos aos docentes que atuam no ensino fundamental, especificamente, na disciplina de Língua Portuguesa. Para tanto, serão contemplados três pontos básicos: o primeiro se constitui de uma abordagem de como o ensino de literatura foi apresentado ao aluno numa perspectiva histórica, como é e como deveria ser esta aproximação do discente ao texto literário, de modo que os problemas que inviabilizam a formação do leitor sejam amenizados. Estas reflexões estão pautadas nos pressupostos teóricos apontados por Zilberman (2009); Zilberman (2010); Cereja (2005); Compagnon (2012); Filipouski et al (2009); Cândido (1985); Paiva (2003); Sales (2011); Cosson (2011); PCNs (1998); PCNs (2001); Azevedo (2003); Silva (2009), entre outros. O segundo ponto evidencia que a metodologia apresentada neste estudo contribuirá com a prática docente dos professores que irão trabalhar propostas de leitura e produção de textos literários no ensino fundamental II; por se tratar de uma pesquisa bibliográfica está fundamentada em Gil (2002); Cordeiro (1999); Metring (2009) e demais teóricos. O último ponto está organizado por meio de uma proposta metodológica em forma de sequências didáticas desenvolvidas a partir do poema “Vou-me embora pra Pasárgada” (1930) de Manuel Bandeira (1886-1968) e da crônica “19 de maio de 1888” de Machado de Assis (1839-1908). Esta proposta visa promover a discussão sobre a necessidade de elaboração e execução de atividades que privilegiem o despertar do letramento literário no ensino fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de leitor. Letramento literário. Sequência didática.

ABSTRACT

The encounter between student and literature should aim at turning him into an active reader, making him reflect upon subjects that can help his development as an individual and as a reader, through the analysis of a meaningful language and a search for meaning in what he reads. Thus, this paper has as central objective, which is to contribute to the promotion of literary literacy through methodological practices organized in the form of didactic sequences, mainly because many of current practices have brought difficulties to the formation of a proficient reader. Some of other objectives of this research are to widen student's literary repertoire in classroom, through methodological proposals with literary genres; to stimulate proficiency in the production of written literary texts at school, as well as to offer students theoretical support, specially concerning the discipline of Portuguese. In order to achieve these goals, three points will be discussed here: the first one will provide a historical overview about the teaching of literature, how it was, how it has been and how it should be, in order to minor the problems that have provide impediment for a better formation of a proficient reader. These discussions are based on the theoretical support of Zilberman (2009); Zilberman (2010); Cereja (2005); Compagnon (2012); Filipouski et al (2009); Cândido (1985); Paiva (2003); Sales (2011); Cosson (2011); PCNs (1998); PCNs (2001); Azevedo (2003); Silva (2009), among others. The second point shows that the methodology used in this study will contribute to a better teaching practice in the elementary stages; since this is a research of bibliographical nature, it is based on Gil (2002); Cordeiro (1999); Metring (2009), among others. The last point is organized in the form of a didactic sequence developed from the poem "Vou-me embora pra Pasárgada" (1930), by Manuel Bandeira (1886-1968) and the chronicle "19 de maio de 1888", by Machado de Assis (1839-1930). This proposal aims at promoting a discussion about the need of elaboration and development of activities that promote literary literacy in the elemental school.

KEYWORDS: Literary literacy. Reader formation. Didactic sequence.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 LITERATURA E ENSINO	18
1.1 Perspectiva Histórica sobre o ensino do texto literário.....	18
1.2 O ensino de literatura na escola.....	26
1.3 Questões de letramento literário.....	37
2 METODOLOGIA	48
2.1 Tipos de pesquisa.....	48
2.2 Natureza da pesquisa.....	50
2.3 Proposta de aplicação.....	53
2.4 Organização das sequências didáticas.....	58
3 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: PROPOSTAS METODOLÓGICAS COM POEMA E CRÔNICA	61
3.1 Atividades de leitura e escrita literária por meio de sequência expandida.....	61
3.2 Sequência expandida: Proposta de Leitura e Escrita de Poemas para o 9º ano...	74
3.3 Proposta de leitura e escrita de crônica.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	131
ANEXOS	138

INTRODUÇÃO

Não se pode negar que o debate em torno da formação do sujeito leitor tem suscitado diversas iniciativas no contexto educacional, no sentido de amenizar o quadro da crise da leitura que os ambientes escolares vêm apresentando. Avaliações externas realizadas em escolas públicas e privadas pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), com o objetivo de conhecer o nível de proficiência dos alunos, revelam resultados insatisfatórios quanto à competência leitora, sobretudo nos anos finais de cada segmento de ensino.

Deve-se ter em mente que o ato de ler implica diálogos entre diversos sujeitos históricos e que as atividades de leitura, desde as primeiras etapas escolares, visam ao desenvolvimento de competências que permitam compreender o texto como manifestação de um ponto de vista, assumido a partir de determinado contexto histórico. Para isso, é necessário que as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola procurem resgatar a possibilidade de a leitura assegurar aos alunos ações de construção de sentidos ao que foi lido.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa (PCNs – LP, 1998, p. 70):

A escolha das experiências leitoras a serem oferecidas para os alunos precisa prever um movimento de progressão, por meio de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais.

Desta forma, cabe ao educador propor leituras de diferentes textos a partir de atividades sequenciadas. Ao ter contato com essa diversidade, o aluno pode estabelecer uma interação maior com as especificidades e características desses textos.

No que tange especificamente às práticas de leitura de textos literários nas escolas, elas ainda não contemplam eficazmente atividades que privilegiem a autonomia leitora¹, pois os alunos leem vários gêneros de uma mesma forma sem levar em consideração funções, finalidades e objetivos que se desejam alcançar com a atividade proposta e nem projetam os conhecimentos sobre aspectos da realidade, autorizados pelo trabalho que o texto fez com a

¹ É desenvolvida ao passo em que o aluno ao entrar em contato com a leitura, seja capaz de saber quais informações irá buscar no texto que lerá. De acordo com Freire (1996, p. 67): “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”.

linguagem. É preciso que os alunos percebam como o leitor pode repensar e sentir, de modo diferenciado sua própria realidade diante do texto. Como também ressaltam os PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (2001, p.57):

Uma prática constante de leitura na escola deve admitir várias leituras, pois outra concepção que deve ser superada é a do mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto. O significado, no entanto, constrói-se pelo esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto. (...) Há textos nos quais as diferentes interpretações fazem sentido e são mesmo necessárias: é o caso de bons textos literários.

No ambiente escolar, essa prática proposta pelos PCNs (2001) muitas vezes não se evidencia, pois a leitura se restringe quase sempre ao ato de decifrar o código escrito e repetir o texto em voz alta, além de resolver atividades que privilegiam a busca de informações óbvias e não as que favorecem a construção e organização das informações. Assim, o trabalho desenvolvido com a leitura no espaço escolar não pode ser através de atividades desconexas as quais não atraem e nem fazem sentido para os alunos.

Arelada a essa ineficácia das práticas de leitura também está a produção textual dos alunos do ensino fundamental, pois não estão desenvolvendo as habilidades necessárias² e adequadas para a conclusão do ensino fundamental, ficando, assim, lacunas na aprendizagem, o que contribui para um ingresso no ensino médio com inúmeras dificuldades que deveriam ter sido solucionadas na etapa anterior.

Nesta pesquisa, serão apresentadas sugestões de como se trabalhar com literatura no ensino fundamental, através de uma proposta de letramento literário para o 9º ano, por isso é preciso destacar as expressões “leitura” e não apenas “leitura do texto literário”, pois neste texto, em muitos casos, a primeira será utilizada para tratar de questões que envolvem a leitura de modo geral; a leitura literária, em virtude desse qualificativo “literário”, distingue-se de outras formas de leitura, visto ser este um dos principais pontos desta pesquisa. Haja vista que no ensino fundamental não há aulas predeterminadas para o ensino de literatura, as atividades de leitura são realizadas nas aulas de Língua Portuguesa; tanto a leitura do texto

² Ao concluir o ensino fundamental II, o aluno precisa ter desenvolvido habilidades, tais como realizar inferências, identificar gêneros, funções e destinatário de um texto, relações semânticas, distinguir a informação principal da secundária. De acordo com “Avaliando IDEPB”, Revista do professor Língua Portuguesa 2014, os estudantes podem ser considerados leitores proficientes quando conseguem selecionar informações, levantar hipóteses, auto regular sua leitura, corrigindo sua trajetória de leitura quando suas hipóteses não são confirmadas pelo texto.

literário quanto a leitura de modo geral acontecem no decorrer de quatro ou cinco aulas semanais, isto é, de acordo com o que é estabelecido pela escola.

Portanto, percebe-se que, na maioria dos casos observados no decorrer da nossa prática docente e vida acadêmica, tanto a prática docente como também leituras acadêmicas têm mostrado que a leitura literária não está sendo desenvolvida de forma a possibilitar aos educandos do ensino fundamental o aprimoramento de sua competência leitora. Muitas atividades em sala de aula não têm sido desenvolvidas com o objetivo de promover o letramento literário, conceito que será discutido adiante. As práticas executadas falham muito quanto à ampliação do repertório estabelecido pela comunicação literária, isto é, não oferecem condições para que o aluno desperte interesse em adquirir competências para ler criticamente, isto é, selecionar as próprias leituras sabendo o porquê dessa escolha, e por meio delas se tornar um apreciador da leitura literária.

Com relação aos textos literários, eles são apresentados aos alunos da forma como aparecem nos livros didáticos, isto é, de maneira fragmentada e são repassados para os alunos como estratégia de aprofundamento de um conteúdo gramatical. Isso faz com que a literatura não seja estudada como uma forma de “viajar” no sentido que as palavras transmitem ao serem analisadas tendo em vista o universo de informações e inferências que elas podem conter e proporcionar ao leitor. Conforme Silva (2009a), a leitura literária tem o poder de alargar os horizontes dos alunos, estimulando-os a imaginar cenários e situações, experimentar novas perspectivas na forma de ver o mundo.

Pela leitura do texto literário, o leitor pode construir experiências e conhecimentos, às vezes de forma consciente e até inconsciente, mas que lhe permitam despertar sentimentos, emoções e visões de mundo, como aponta Figueiredo *et al* (2012). Corroborando com essas concepções, vê-se a necessidade de a escola, mais especialmente as que oferecem o 9º ano, redimensionar o ensino do texto literário apresentando estratégias de leitura e produção textual que concorram para a formação autônoma e crítica dos jovens leitores.

No que diz respeito à figura do professor, segundo Filipouski *et al* (2009) não é possível omitir que há condição necessária: ele precisa ser, antes de tudo, um incentivador da leitura, ser consciente da necessidade de possuir também um repertório que estimule os alunos a reconhecerem não só a importância, mas também a necessidade de se constituírem leitores. Logo, se ainda não se considera um leitor com uma história de leitura constituída, é preciso estar convencido da centralidade do texto literário em aulas de Língua Portuguesa, a fim de poder estimular seus alunos a participar da cultura de seu tempo e ter acesso aos

diferentes conhecimentos existentes a sua volta, os quais muitas vezes não são percebidos pelo leitor.

Sabe-se que a leitura de um texto, seja ele em prosa ou em verso, nem sempre acaba quando se folheia, lê e fecha o livro, como também, ela não provoca o mesmo entendimento para todos que o lerem. No pensamento de Filipouski *et al* (2009), é frequente a necessidade de se ler de várias formas, inclusive, em retrospecto, isto é, de voltar às palavras do autor, à trama do texto para, mudando o ponto de vista, reavaliar comportamentos, descobrir novos nexos possíveis, características de linguagem não perceptíveis durante a leitura primeira, atribuir novos sentidos ao lido. Compete ao professor, situar com precisão as necessidades dos alunos em desenvolverem as competências de leitura e escrita, assegurando reais oportunidades de construção de conhecimentos e aprendizagens que valorizem o ato de ler como um processo que implica uso da língua, reflexão e análise crítica das informações veiculadas pelo texto. Desse modo, é necessário que o texto seja estudado conforme aponta Antunes (2003, p.110):

Se o texto é o objeto de estudo, [...] primeiro se estuda, se analisa, se tenta compreender o texto (no todo e em cada uma de suas partes – sempre em função do todo) e, para que se chegue a essa compreensão, vão-se ativando as noções, os saberes gramaticais e lexicais que são necessários. Ou seja, o texto é que vai conduzindo nossa análise, em função dele é que vamos recorrendo às determinações gramaticais, aos sentidos das palavras, ao conhecimento que temos da experiência, enfim. [...] Este objeto – o texto – é que vai condicionar a escolha dos itens, os objetivos com que os abordamos e a escolha das atividades pedagógicas.

A citação acima apresenta algumas orientações acerca de como deve ser desenvolvido o trabalho com o texto, pois não se forma bom leitor ao restringir o estudo do texto à observação de suas construções internas. No que se refere à leitura literária, ela pode proporcionar bons diálogos entre o homem e o mundo e, conseqüentemente, o homem consigo mesmo; o que é impossível de realizar mediante um estudo restrito às relações estruturais, isto é, as construções morfossintáticas que organizam o texto.

Conforme observado em estudos diversos, o ensino de literatura no Brasil tem sido feito com ênfase em aspectos ligados à historiografia literária. Isto é, em vez de o aluno aprender a ler textos literários, aprende a situar os autores e as obras na linha do tempo, a identificar a estética literária a que pertence e a utilizá-lo como pretexto para aprender conteúdos de Língua Portuguesa (Cf. CEREJA, 2005). No entender de Filipouski *et al* (2009),

quando se propõe uma perspectiva dialógica para o trabalho com a literatura brasileira, não se trata de substituir o ensino declarativo de períodos literários e questões gramaticais pelo ensino expositivo de gêneros, em que o aluno aprenderia a definição de uma lista de características para depois repetir, mas pretende-se que os alunos possam ter contato, numa unidade didática estruturada, com diversos textos em determinado gênero, de modo a poder realizar depois as ações de linguagem que ele propicia, fazendo uso consciente desses gêneros estudados.

Ainda segundo Filipouski *et al* (2009), convém ressaltar que a produção textual muitas vezes não está diretamente relacionada ao gênero lido, uma vez que a leitura de um poema não implica necessariamente na escrita de outro poema, mas possibilita a construção de outro texto que atribua sentido à leitura realizada (painel, seminário, slides, resenhas, etc.). Além disso, no entender de Cosson (2011, p. 47):

As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários.

De acordo com as observações e vivências em sala de aula, as práticas utilizadas não têm contribuído para que o aluno se torne um leitor proficiente, capaz de saber quais as informações deverá buscar no texto que lerá, pois só assim se sentirá entusiasmado em desvendar os inúmeros conhecimentos que a leitura de textos literários pode suscitar. São ações desenvolvidas de forma assistemática e com pouca ou quase nenhuma preparação. Justificativa como a falta de tempo para o planejamento das aulas ocasiona a execução de metodologias improvisadas, bem como o cumprimento sequenciado do livro didático. É importante ressaltar que há várias atividades propostas nos livros didáticos que devem ser desenvolvidas em sala de aula com a finalidade de aprofundar e aprimorar a leitura literária, algumas delas serão citadas nesse estudo; o que não deve ser feito é aplicá-las como única atividade metodológica.

Além da falta de possibilidades de aprofundamento teórico e jornada de trabalho excessiva do professor, outros fatores inviabilizam a efetivação de práticas que contemplem o letramento literário, isto é, aquele que deve ser promovido pela escola. Dentre eles, a dificuldade de acesso ao livro que contenham textos literários, pois a maioria dos alunos de escolas públicas não têm condições de comprar livros variados e nem a escola dispõe de uma

biblioteca com acervo organizado, diversificado e em quantidade adequada. Por outro lado, onde há um acervo adequado nem sempre é feito um trabalho eficaz de utilização desses livros. O que se observa na maioria das escolas é a existência de um “depósito de livros”, um espaço onde livros didáticos já utilizados pelos alunos ocupam as estantes. Também se pode apontar a família (em muitos casos, analfabeta e com baixo nível econômico) como um dos fatores determinantes que podem dificultar a efetivação de práticas com objetivos e funções, as quais ratifiquem a importância da leitura literária. Essas abordagens quanto à ineficiência de ações praticadas na escola, que dificultam o desenvolvimento da competência leitora dos discentes podem ser justificadas a partir do que está posto nos PCNs (2001, p. 54-55):

A leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes “para quês” – resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto – e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema. Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leituras eficazes.

Tendo em vista o que é apontado por Cosson (2011) sobre quais práticas de leitura literária devem ser contempladas em sala de aula e as orientações dos PCNs (2001) quanto à importância de a leitura ser trabalhada como objeto de aprendizagem e não meramente objeto de ensino, a proposta que ora está sendo apresentada possibilitará aos professores e alunos desenvolver atividades que mostram que se há limites no letramento literário, segundo Cosson (2011), não está na ausência de capacidade dos alunos, mas sim na falta de efetivação de práticas metodológicas que visem estimular o saber e o sabor pela leitura de textos literários. Esse é um objetivo que para ser alcançado é necessário que propostas de leitura e produção textual sejam desenvolvidas, testadas e socializadas por professores e alunos, para viabilizar o incentivo à leitura.

Reformular a metodologia, isto é, modificar as práticas de leitura literária no espaço escolar é uma tarefa de construção de novas formas de lidar com a literatura e de desconstrução do engessamento do ensino da literatura por meio de regras preestabelecidas pela sua escolarização. A leitura por fruição é, desse modo, a opção mais produtiva, pois, ela possibilita uma relação intensa e própria com o texto literário, a percepção e a sensibilidade estética do leitor, não se atém a ler e a responder questões, mas se enreda nos fios da leitura (Cf. FILIPOUSKI *et al*, 2009).

Visando desenvolver a leitura por fruição através da participação do aluno na elaboração coletiva de atividades, esta proposta se organiza por meio de sugestões de como o professor pode trabalhar a apresentação e recepção do texto literário na escola. As atividades serão desenvolvidas a partir de sequências didáticas com poema e crônica. Esta proposta poderá aproximar o aluno do letramento literário; para isto, é necessário que sejam desenvolvidas atividades como o resgate de leituras realizadas pelos alunos em séries anteriores, mediante debates sobre o que o aluno já sabe sobre os gêneros abordados, produções iniciais, reescrita, discussões dirigidas e produções coletivas entre outras atividades que os levem a dialogar com as informações e a função do texto estudado.

O contato direto com livros que apresentem os gêneros em evidência deverá ser um ponto chave para essa realização. Esse contato deve aproximar o aluno dos livros seja através da biblioteca da escola ou cantinho da leitura na sala de aula, etc. É importante que seja disponibilizado um acervo diferenciado e vasto, para que as crianças e adolescentes façam sua própria escolha, possam folhear os livros, fazer diferentes leituras, interferir, sentir prazer. Assim, atividades de leituras tornam-se atraentes e não meramente impostas. Também devem ser realizadas as adequações necessárias das atividades propostas no livro didático, no que se refere à contemplação dos gêneros literários, pois ele é um dos instrumentos a ser consultado para auxiliar o planejamento do professor.

Diante do exposto, o objetivo geral deste estudo é promover o letramento literário através de atividades de leitura crítica e produção textual, organizadas por meio de sequências didáticas sobre poema e crônica. Quanto aos objetivos específicos, os mesmos estão assim configurados: a) utilizar estratégias de leitura como ferramentas de auxílio para os diversos níveis de compreensão textual (decodificação, compreensão, interpretação e análise textual), especificamente o texto literário; b) ampliar o repertório de leitura literária em sala de aula através de processos metodológicos que suscitem o aprimoramento da construção de sentidos e significados do que se leu; c) apresentar práticas de leituras literárias que concorram para a formação autônoma e crítica dos jovens leitores; d) promover situações que fomentem a

escrita de gêneros literários (poema e crônica); e) estimular os alunos à escrita de textos críticos sobre os gêneros literários analisados em sala.

Com esse estudo se propõe estruturar estratégias de leitura e produção textual, voltadas ao ensino de língua portuguesa, especificamente ao trabalho de textos literários como poema e crônica, numa visão em que o estudo gramatical e o estudo literário estejam imbricados e contribuam para o letramento literário dos alunos do 9º ano do ensino fundamental. Assim, sugestões de como se trabalhar literatura no ensino fundamental serão contempladas, as quais serão desenvolvidas a partir de sequências didáticas.

Para contemplar os objetivos elencados acima, essa dissertação tem sua estrutura pautada em três capítulos. No primeiro, apresentaremos uma avaliação do processo histórico da educação literária na escola, mediante uma abordagem realizada sobre como era, como está sendo e como deveria ser esse ensino de acordo com as práticas de letramento literário, tendo em vista a troca de experiências, depoimentos, leituras compartilhadas que favoreçam o diálogo entre as vivências dos leitores, produções autorais e aquisição de novas aprendizagens que ratifiquem a eficácia da leitura literária no ambiente escolar.

No segundo, abordaremos os processos metodológicos realizados para o desenvolvimento deste estudo. Discorreremos sobre os tipos de pesquisa, a natureza dessa pesquisa, a proposta de aplicação e como estão organizadas as atividades propostas.

No terceiro e último capítulo, apresentaremos propostas de sequências didáticas expandidas elaboradas de acordo com os pressupostos teóricos apontados por Cosson (2011). São sugeridas duas sequências: a primeira está desenvolvida a partir do poema “Vou-me embora pra Pasárgada” (1930) de Manuel Bandeira (1886-1968) e a segunda, está pautada no estudo da crônica “19 de maio de 1888” de Machado de Assis (1839-1908) veiculada na seção Bons Dias do Jornal Carioca Gazeta de Notícias em 19 de maio de 1888.

Nas Considerações Finais, serão abordadas concepções sobre a importância da formação continuada do professor, partindo da necessidade de constituir-se pesquisador. Destacaremos aspectos significativos com relação à elaboração e à aplicação das atividades contempladas nas sequências didáticas e à reestruturação das práticas metodológicas. Todas essas abordagens têm como objetivo contemplar e ampliar o letramento literário dos discentes através da reformulação de práticas metodológicas de apresentação do texto literário no ensino fundamental. Mediante observações e reflexões efetivadas pela autora deste estudo, cuja prática pedagógica se constitui por mais de 15 anos em escola pública, vê-se a necessidade de mudanças no processo de abordagem do texto literário, caso contrário, não é possível a formação de uma comunidade de leitores.

1. LITERATURA E ENSINO

1.1 Perspectiva Histórica sobre o ensino do texto literário

Das heranças que os gregos da Antiguidade deixaram ao Ocidente, pode-se apresentar a escola como uma delas. De acordo com Zilberman (2009) para que o seu funcionamento se efetivasse, ela dependia de práticas como a transformação da poesia em matéria de ensino. Do século V ao III a.C., por exemplo, a escola se expande, adotando formato característico, pois surgem os conteúdos disciplinares e uma metodologia compatível com o conhecimento, sobretudo da linguagem e da poesia, conforme descreve Kennedy (1994 *apud* Zilberman, 2009, p. 10):

O método de instrução era pura memorização das formas e nomes das letras, depois os sons das sílabas, e finalmente a pronúncia de palavras e sentenças. Trechos de poesia eram memorizados e recitados, e, ditados pelo professor, eram laboriosamente copiados e corrigidos. Treinamento da memória era um traço persistente de toda a educação antiga. Quando a criança podia ler e escrever, era tempo de se mudar para a escola de um *grammaticus*, o gramático, para estudo posterior da língua e literatura.

Para que as atividades diárias de professores e estudantes na escola fossem desenvolvidas, seguia-se o conteúdo de um importante livro didático da Antiguidade, a *Ars grammatica*, de Dionísio Trácio (Cf. ZILBERMAN, 2009). O processo de ensino apresentava as seguintes características:

...leitura em voz alta, incluindo compreensão da métrica usada nos versos; identificação dos tropos no texto; explanação do significado das palavras raras e das referências históricas; construção de etimologias, exercícios de declinação de nomes e de conjugação de verbos, e o que é chamado “julgamento” dos poetas. O último (o chamado julgamento dos poetas) refere-se à crítica textual e literária conforme praticada pelos gramáticos profissionais, mas alguns professores provavelmente tentaram mostrar a seus estudantes o que eles viam como mérito especial dos textos estudados (Cf. ZILBERMAN, 2009, p. 10).

A partir do que foi apresentado acima é possível compreender que, de acordo com Zilberman (2009, p.9-10), a preocupação da escola não era com a transmissão dos “estudos literários”, ela tinha como preceito transmitir regras e princípios: leitura em voz alta, explicação da métrica e do vocabulário, até chegar à compreensão do “mérito especial dos textos estudados”, como a poesia, pois não havia livro didático no formato como se conhece atualmente. No entender de Zilberman (2010), a aprendizagem da leitura oferecia o espaço sobre o qual se apoiava o conhecimento da língua e não apenas da literatura, mesmo sendo representado por obras e autores prestigiados, cuja forma se consolidou ao longo do tempo e colaborou para a criação e o fortalecimento do que posteriormente veio a ser o cânone literário, explicado e ainda reforçado pela ciência da literatura através da comunicação e o emprego da escrita e da leitura.

Observa-se que a escola não tinha a função apenas de formar leitores nem apreciadores da arte literária, de modo que ler em voz alta constituía um ritual obrigatório para que os jovens demonstrassem o domínio da retórica e do falar em público. Desse aluno se esperava a absorção de modelos de escrita e de conduta (ZILBERMAN, 2009). Dialogando com esse pressuposto de que a escola não tinha como finalidade formar leitores exclusivamente de literatura, Zilberman (2010, p.171) afirma que:

Por mais de 20 séculos, o livro com que lidavam os estudantes privilegiava o estudo da linguagem verbal. A retórica e a gramática originalmente incluíam o conhecimento da tradição literária – eis as disciplinas fundamentais, ao lado da matemática e, entre os gregos, da ginástica, que formavam o cidadão, cujas habilidades começavam pelo domínio da fala e da escrita.

Assim, desde a Antiguidade até o século XVIII da era cristã, a escola tinha como tarefa primordial a tarefa de transmitir a tradição, isto é, modelos que aos aprendizes competia copiar (ZILBERMAN, 2010). Contudo, a educação de modo geral, isto é, a transmissão de regras e princípios a serem absorvidos pelos futuros cidadãos integrou-se ao preceito regido pelo ensino da literatura, ou da poesia. Fazia-se, portanto, uma prática de ensino dos gêneros literários voltada para a construção de alguns conceitos básicos relativos à teoria literária e à comunicação, consideradas ferramentas indispensáveis para lidar com esse tipo de texto (Cf. ZILBERMAN, 2009).

Vale salientar que os estudos literários aos poucos passaram a se ocupar do estudo da história da literatura, envolvendo aspectos relacionados com suas origens, formação e

organização em épocas ou estilos de época, afastando assim o interesse pela retórica e pela poética. A este respeito, Cereja (2005, p. 99) afirma que:

Se, antes, os estudos de retórica e de poética incluíam uma parte prática, isto é, levavam o aluno a produzir textos orais e escritos nos quais punham em prática os conhecimentos adquiridos a partir de textos-modelo, o estudo da história literária pressupõe outro tipo de relação com o conhecimento. Primeiramente, a teoria de aprendizagem subjacente que se depreende do programa é a transmissiva, isto é, o professor expõe a história da literatura, cabendo aos alunos o papel de ouvir e anotar. Os textos literários propriamente ditos deixaram de ser objeto central das aulas para se tornarem elementos de confirmação das “verdades” que o professor diz.

Dessa forma, a literatura, assim ensinada, era voltada para o passado. O professor percorria momentos históricos da literatura através da exposição de resumos, bem como das principais obras, sem levar em consideração a situação do estudante no presente como protagonista do conhecimento. Quase sempre, o discente participava de forma passiva do processo de ensino-aprendizagem, recebendo as informações do professor, visto como a única pessoa da classe a possuir preparação para discorrer sobre o conjunto de conceitos literários, isto é, a totalidade dos movimentos e autores, com capacidade para comentar aspectos curiosos da biografia dos autores, de estabelecer comparações entre autores e épocas e de inserir comentários sobre o que tem sido solicitado nos exames vestibulares.

Com esse cenário, no entender de Zilberman (2009), é possível perceber que a escola optou, durante um longo tempo, por aulas transmissivas, desenvolvidas a partir da cronologia dos acontecimentos históricos, contrariando a época vivida e as experiências do aluno. Conforme Cereja (2005, p.35), “havia a necessidade de relacionar o estudo da literatura com outras áreas do conhecimento, com outras artes e linguagens e com situações do mundo em que vivem”. Ao se considerar tal percurso histórico, é possível formular algumas considerações relevantes sobre a trajetória do ensino da literatura que perdura na atualidade, conforme Zilberman (2010, p. 237):

A escola não elabora um conceito próprio e diferenciado de literatura, responsabilizando-se tão somente pelo aumento do círculo de consumidores da antologia. Encarregada do ensino da literatura e da difusão de um saber cultural, a escola reproduz o que a poética no passado e a teoria da literatura no presente escolheram.

Dialogando com a perspectiva de Zilberman, para Cosson (2011), a leitura literária praticada na escola destruiria e ainda destrói a magia e a beleza da obra, quando a literatura é mantida em estado de “adoração”, e torna-se inacessível e distante do leitor.

O modelo originário da Grécia passou a chamar de canônico - o qual em alguns aspectos ainda está bem presente no ensino de literatura atual - a literatura fica dissociada das práticas metodológicas desenvolvidas pela escola, sendo apenas uma tarefa a ser cumprida na escola e sem finalidade compatível com o gênero do texto lido. Essa dissociação faz com que a literatura permaneça distante das camadas populares que tiveram pouco acesso à educação (Cf. ZILBERMAN, 2010). Assim, aqueles alunos que desenvolveram suas habilidades de leitura na idade certa são vistos pela escola como os alunos bons, enquanto os demais, por não terem conseguido adquirir uma leitura fluente ao término do ensino fundamental, são tratados em sua maioria como impossibilitados de terem contato de modo mais autônomo com a diversidade de gêneros literários. Ou seja, em muitos contextos não há práticas efetivas para reverter tal situação. Por seu turno, Compagnon, (2012, p. 60) afirma que:

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e de transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos.

Ao tomar como base, a leitura e o estudo de textos literários, Compagnon (2012), Cereja e Magalhães (2013) reconhecem a importância de a literatura ser abordada, na escola, a partir de uma perspectiva, a um só tempo, diacrônica e sincrônica, voltada não apenas para as relações da literatura com o seu tempo, mas também para os diálogos que ela possibilita. Assim, seu estudo transforma-se em desafio, em conquista, em conhecimento significativo, que faz o adolescente compreender melhor o mundo em que vive.

Por outro lado, conforme visto anteriormente, por muitos séculos a escola privilegiou o conhecimento dos textos literários clássicos e do cânone consagrado, a partir de uma prática de ensino da língua pautada nos pressupostos de que a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever, como também, formar e desenvolver a cultura do indivíduo (COSSON, 2011). Os períodos literários e suas características, os fatos e personalidades da história literária também estavam inseridos nos principais aspectos a serem aprendidos. Isso não significa que o estudo de obras clássicas e canônicas fosse desnecessário para o conhecimento e

aprofundamento da literatura, mas a forma como esse ensino era desenvolvido, apresentava incongruências. As obras eram trazidas para sala de aula através de atividades que ratificavam a passividade do leitor, impossibilitando o diálogo entre sujeitos de épocas diferentes, autor e leitor; cabia ao aluno apenas realizar uma ação contemplativa à obra literária, desse modo, é necessário afirmar que a história precisa estar presente nas aulas, nas quais são trabalhados os textos literários, assim os alunos poderão perceber a relação que ela estabelece com o contexto de produção, sistematizados pela construção de linhas de tempo entre outras ações sugeridas pelo professor, mas o contato efetivo com a obra, por meio das possibilidades de diálogo que ela favorece, deve ser a essência do trabalho com a literatura (Cf. FILIPOUSKI *et al*, 2009). No pensamento de Machado (2002, p.19):

Direito e resistência são duas boas razões para a gente chegar perto dos clássicos. Mas há mais. Talvez a principal seja o prazer que essa leitura nos dá. É o gosto pela imersão no desconhecido, pelo conhecimento do outro, pela exploração da diversidade. A satisfação de se deixar transportar para outro tempo e outro espaço, viver outra vida com experiências diferentes do cotidiano.

Logo, é possível compreender que a leitura dos clássicos e dos textos canônicos desempenha papel fundamental, alcançado se os estudantes entenderem o que podem ganhar a mais com as leituras que efetivarem. Naturalmente que se deve abrir espaço para o que não é canônico, em virtude de toda a controvérsia política que há em torno do cânone - não só por isso, mas também pela proposta da lei 10.369, de 9 de janeiro de 2003, que trata do ensino de literatura africana e afro-brasileira nas escolas públicas brasileiras. Considerando esse contexto, Escarpit (*apud* Zilberman, 2010, p. 248) observa:

É preciso dessacralizar a literatura, liberá-la de seus tabus sociais, abrindo caminho para o segredo de sua potência. Então talvez será possível refazer não a história da literatura, mas a história dos homens em sociedade segundo o diálogo dos criadores de palavras, mitos e ideias com seus contemporâneos e com a posteridade, que agora chamamos literatura.

É importante destacar que para Zilberman (2010) o ensino da literatura é indicador do processo histórico, o qual reconhece a retomada de elementos históricos e o conhecimento sobre o sistema literário como um meio que visa reforçar a leitura do texto literário a partir da

experiência estética, de modo específico o conhecimento de si, tanto do ponto de vista subjetivo como do pertencimento a uma história cultural e nacional. Isto não é possível quando o ensino de literatura segue uma visão meramente pragmática e unidirecional, de modo a não estabelecer diálogos entre leitor e autor, e também a literatura com outras áreas como pintura, cinema, entre outras. A ausência destes diálogos contraria o conceito de literatura apontado por Cândido (1985, p.74):

a Literatura é, pois, um sistema vivo de obras agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da Literatura atuando no tempo.

Todavia, o que se configura nas escolas é uma abordagem historicista da literatura, que muitas vezes apresenta pouco de histórica, pois segundo Cereja (2003), essa abordagem se sustenta numa apresentação simplesmente estruturada por meio dos movimentos literários ou estilos de época e dos principais autores e obras, configurados numa linha do tempo, somente. Os autores são os indicados pela tradição canônica; os textos escolhidos são os igualmente apontados como representativos do escritor, do movimento literário, ou da geração a que ele está cronologicamente ligados. Essas atividades são cansativas e vistas pelos alunos como algo sem sentido e sem objetivo nenhum para sua aprendizagem.

No Brasil, em todo o período colonial e em boa parte do século XX, os estudos literários tiveram destacada importância no currículo escolar e fizeram parte do modelo humanista de educação. Do ponto de vista pedagógico, compreende-se tal modelo como aquele que se volta para a formação integral do ser humano, isto é, a partir da análise das relações que reúnem as crenças, as emoções, a imaginação e a ação, o que faz com que ela encerre um saber insubstituível, circunstanciado e não resumível sobre a natureza humana, um saber de singularidades. Nesse período, era prioritário no Brasil, as escolas de ensino elementar (o qual tinha como prioridade: ler, escrever e contar) e alguns colégios que preparavam a elite, com um currículo humanista de conteúdo literário, que do ponto de vista metodológico tinha o objetivo de ensinar o estilo literário de autores clássicos (Cf. CEREJA, 2005).

Nesta perspectiva, as dificuldades associadas ao ensino de literatura são evidenciadas quando esta aparece sem funcionalidade na condição de texto ou dispersa em abordagens de autores e obras pouco esclarecedoras. Assim, para Alves (2006, p.113): “Compreender a natureza da literatura, estudar os diferentes gêneros e sua rígida caracterização, determinar a estrutura de obras, as influências, entre tantas outras questões, tornou-se uma imposição para o estudioso da literatura”.

Os problemas acima mencionados relacionados ao ensino da literatura passarão a não mais existir com tanta ênfase, a partir do momento em que se evidencie o que afirma Cosson (2011, p. 26-27): “No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar ao aluno a fazer essa exploração.” É necessário, portanto, o cuidado por parte do professor, para que o conjunto de textos selecionados para leitura e estudo não seja formado apenas a partir de objetivos didáticos que a escola estabelece, mas levando em consideração o significado literário, isto é, quais gêneros, representativos de quais tradições literárias, deverão ser oferecidos ao aluno, tendo em vista a funcionalidade destes no meio social. Assim, se esclarece que a escolarização da literatura não é um problema, mas a falta de metodologia adequada para essa escolarização, bem como, uma concepção clara de literatura. A este respeito, Rangel (2003 *apud* Paiva, 2003, p.138) apresenta as seguintes considerações:

O texto literário é indispensável para o ensino/aprendizagem da leitura e, evidentemente, para a formação do 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.

Assim, pode-se observar que a nenhum indivíduo deve ser negado a possibilidade de entrar em contato “com criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”, como advoga Cândido (1995, p.174). Através da leitura literária, o leitor dialoga com outras visões da realidade que diferem das já conhecidas, como também se depara com algumas antes

vivenciadas, ela funciona como um processo de formação de sujeito leitor. De acordo com Lajolo (1986 *apud* Sales 2011, p. 130):

Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que o escreve e o que o lê. É exatamente nesse ponto de contato entre autor e leitor que se deve propiciar a formação do sujeito-leitor e, para isso, é preciso que a escola confie na capacidade de reflexão do aluno para atribuir sentidos a esse tecido significativo que é o texto. Não se pode, simplesmente, nivelar o aluno “por baixo” e permitir que ele se posicione de forma passiva frente ao texto. Tampouco se pode permitir que as atividades com leitura em sala de aula sirvam apenas de pretexto para avaliar a situação do aluno como decodificador de signos linguísticos.

No entender de Sales (2011), pode-se concluir que as estratégias de leitura desenvolvidas em sala de aula são aplicadas, em sua maioria, apenas como uma habilidade de “decodificação” que deve ser treinada e melhorada com o passar dos dias ou anos. Todavia, em se tratando da leitura de textos literários especificamente, Cosson (2011) postula que é por possuir a função de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras que transmitem sensações sinestésicas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas e na vida dos estudantes. Nesse contexto, a leitura do texto literário deve ser apresentada ao aluno como uma possibilidade de preencher suas necessidades de fantasia e de desejo, e conseqüentemente, formar leitores capazes de adquirir conhecimentos por meio das leituras que realizarem. Ainda conforme Cosson (2011, p.16)

...é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos.

Portanto, a ênfase da ação formadora de leitores não deve ser na memorização ou na transmissão de conhecimentos e resumos enciclopédicos, mas na capacidade compreensiva das informações adquiridas e mobilizadas pela leitura, estabelecidas pelas relações e atribuições de sentidos ao que leu. De acordo com Filipouski *et al* (2009, p.11),

ao realizar a leitura literária, leitores precisam dar respostas a um texto recomendando-o a alguém, retomando-o em um conversa, aprendendo algo,

refletindo a respeito das questões que ele aponta e reavaliando ou reforçando suas condutas pessoais, debatendo sobre ele, escrevendo um novo texto, relacionando-o aos demais textos conhecidos, ocupando prazerosamente suas horas de lazer.

Desse modo, quando a escola consegue que o aluno desenvolva essas habilidades acima mencionadas, no que se refere à leitura literária, ela contribui efetivamente para a ampliação da escrita e leitura dos estudantes, atribuindo novos sentidos ao letramento literário.

Assim é preciso ficar claro que o fato de acreditar que a literatura para adolescentes e jovens, no ensino fundamental, abre possibilidades para o aluno ir se constituindo como leitor proficiente. Desse modo, não implica seguir propostas em que os envolvidos na sua execução se debruçam apenas sobre o livro e faça profundas análises e interpretações sobre o que lê ou ouve. Entretanto, uma vez respeitados a idade, o ritmo e o nível de aceitação da obra a ser lida, a história individual do leitor, por mais que ele seja ainda iniciante no processo de fruição do texto literário, será capaz de fazer ligações com o cotidiano, realizar inferências e atribuir sentidos ao que leu.

No próximo tópico deste estudo será abordado, de modo geral, como está sendo desenvolvido o processo de aquisição e/ou aprofundamento da leitura literária nas escolas públicas.

1.2 O ensino de literatura na escola

O panorama escolar vigente até os dias de hoje, especificamente no ensino médio, caracteriza-se pela ruptura com a história do ensino da literatura que tinha como seguimento um modelo elitista (inclusive em escolas públicas, sobretudo até os anos de 1970), acessível a poucos e que se comprometeu com a disseminação de obras que respondessem às exigências mais imediatas dos interesses econômicos e ideológicos da classe dominante. Todavia, o modelo atual se direciona a uma clientela para qual a tradição literária representa pouco, conforme afirma Zilberman, (2009). No entender da autora, a escola precisa apresentar a literatura a essa nova clientela que é formada por todas as classes sociais as quais têm acesso à educação, cuja oportunidade não é mais privilégio da elite como acontecia até a década de 1970. Diante disso, no ambiente escolar, o acesso de todos à literatura precisa ser desenvolvido de modo diversificado, categorizada de acordo com os gêneros literários

obedecendo às funções e especificidades de cada um, situando os textos no tempo e no espaço através do diálogo com o leitor.

Entretanto, para Cereja (2005) não deve ser confundida a historicidade do texto literário com a historiografia literária, esta, quando substituiu o ensino de retórica e de poética na sala de aula, distanciou a literatura de sua aplicação social e reduziu os estudos literários a uma minuciosa descrição de obras, autores e estilos de época, enquanto aquela deve ser vista na escola como um processo que visa resgatar a dimensão histórica da obra de arte, através das novas interações e interpretações que se sucedem historicamente. De acordo com Zilberman (1989, p. 23):

As formas de concretização de uma obra num certo período da história determinam sua recepção, que, assim, pode ser reconstituída, se se tiver acesso às reações do público. A crítica literária ou as poéticas de uma época consistem no material que responde pelos tipos de concretização, e este, pelas normas estéticas vigentes.

A questão da recepção ³ considera a perspectiva do leitor sobre a obra (e como a crítica a recebeu, tanto diacrônica como sincronicamente) de uma forma que ainda não havia sido feita na história da crítica literária, por exemplo. Seu grande expoente, Jauss (1976) articula teses que tratam inclusive da questão do “horizonte de expectativa”⁴ do leitor. De acordo com Zilberman (1978), é através desse horizonte que se configura a primeira reação do leitor à obra, pois através da sua consciência individual e saberes construídos ao longo da sua vida, ele inclui e determina o que é visto a partir de como ele percebe a obra, pois cada leitor pode reagir individualmente a um texto, afinal é o horizonte que marca os limites dentro dos quais uma obra é compreendida em seu tempo. Isso significa que, de acordo com Jauss (1976 *apud* Zilberman, 1978, p.34):

Cada leitor pode reagir individualmente a um texto, mas a recepção é social; a obra predetermina a recepção, oferecendo orientações a seu destinatário, ela

³A Estética da Recepção foi um movimento estético alemão, desenvolvido nos anos de 1970, que destacou a figura do leitor enquanto elemento chave na apreensão e produção de sentidos dos textos. “Ela oferece um leque de sugestões, sobretudo à história da literatura, onde Jauss ancora suas principais teses, por equivaler ao leitor sobre o qual deve fluir a ciência literária. Suplementarmente, ela elabora com a literatura comparada, a crítica literária e o ensino da literatura, todos estes, campos aplicados da teoria da literatura” (ZILBERMAN, 1989, p. 6).

⁴ Jauss acredita que o valor da expectativa “decorre da percepção estética que a obra é capaz de suscitar. Situa o valor num elemento móvel: a distância estética, equivalente ao intervalo entre a obra e o horizonte de expectativas do público, que pode ser maior ou menor, mudar com o tempo, desaparecer”. (Cf ZILBERMAN, 1989, p. 35)

evoca o horizonte de expectativas e as regras do jogo familiares ao leitor, que são imediatamente alteradas, corrigidas, transformadas ou também apenas reproduzidas.

Contudo, se a literatura for apresentada pela escola a partir de descrições fragmentadas de autores e obras, é possível afirmar que os recortes do texto podem suprimir características que o autor conferiu ao texto que produziu, ocasionando assim a descaracterização da obra, contudo o texto lido em sala de aula se distancia do que lhe deu origem. Desta forma, um mesmo texto poderá se apresentar no horizonte de expectativa de um mesmo leitor de modo completamente diferente, se lido fragmentado ou por completo. De acordo com Cosson (2011), a facilitação da leitura literária, isto é, proporcionada pelos fragmentos de textos, em nada contribui para que o aluno, leitor em formação, se constitua em leitor proficiente. Isto dificulta a aproximação entre literatura e leitor porque se de um lado apresenta-se fragmentada, por outro continua ainda sacralizada, isto é, inacessível e distante do leitor, que se praticada de forma a favorecer o diálogo e interação com o leitor destruirá a magia e a beleza da obra ao revelar os seus mecanismos de construção; o que sugere que caberia ao leitor simplesmente contemplá-la passivamente, o que de fato atrapalha o desenvolvimento subjetivo do leitor e sua apreciação do texto literário.

As práticas de leitura literária que atualmente se desenvolvem na escola são efetivadas a partir de um conjunto de criações artísticas e intelectuais que aos discentes resta ouvir e aprender, apresentadas através de leituras e análises fragmentadas de textos literários e audição e/ou pesquisa da biografia de autores renomados pelos currículos escolares. Essa é uma prática que confirma a concepção de alguns alunos de que estudar literatura não é prazeroso; de que é impossível uma escola leitora. Muito se ouve da insatisfação do aluno em ler, mas pouco ainda é feito pela maioria dos professores, especialmente, os de Língua Portuguesa. (Cf. ZILBERMAN, 2010). Além disso, no que diz respeito à presença da literatura no Ensino Fundamental, para Cosson (2011, p. 21):

[...]a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco, com ficção ou poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem: ambas compatíveis com os interesses da criança, do professor e da escola, preferencialmente na ordem inversa. Além disso, esses textos precisam ser curtos, contemporâneos e divertidos.

Entende-se que os alunos precisam ser apresentados à literatura e esse papel deve ser consolidado pela escola. A leitura demanda motivação, preparação, mas esses mecanismos geralmente passam despercebidos porque, aos olhos de alguns docentes, parecem irrelevantes. É essa preparação que tem ficado ausente de muitas salas de aulas e contribuído para que as aulas de Língua Portuguesa sejam realizadas de forma mecânica e cansativa para os alunos, em especial, no ensino fundamental. O trabalho com leitura e produção de textos literários no ensino fundamental é realizado nas aulas de Língua Portuguesa e isso evidencia que não há sentido em separar o ensino da literatura do ensino de Língua Portuguesa porque um está contido no outro (Cf. COSSON, 2011). A discussão não deve ser em torno da exclusividade de aulas para o ensino de literatura, mas sim dos procedimentos metodológicos utilizados para o ensino desta. Como afirma Cosson (2010, p. 62-63):

A exploração do contexto da obra faz parte do espaço da literatura em sala de aula, até porque, ao dizer o mundo, a literatura envolve os mais variados conhecimentos que também passam pela escola em outros textos e disciplinas. Estabelecer essa relação, mostrar esses vínculos, não prejudica a leitura literária, como acreditam alguns; ao contrário, pode ser uma contribuição relevante para firmar ou ampliar o entendimento da história que se está lendo.

Portanto, cabe a todos os envolvidos no processo educativo, a direção, coordenação pedagógica, professores criarem condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o aluno, tendo em vista o desenvolvimento de competências e habilidades de que a leitura literária necessita. Entretanto, esse encontro não deve ser apenas através de atividades desenvolvidas a partir da exigência do domínio de informações sobre a literatura, norteadas por um discurso de que é importante que o aluno leia, não especificando o quê e por quê.

Por seu turno, de acordo com Zilberman (2010, p.80):

é necessário que a escola adote metodologias de ensino da literatura que não se fundamentem no endosso submisso da tradição, na repetição mecânica e sem critérios de conceitos desgastados, mas que deflagre o gosto e o prazer pela leitura de textos, ficcionais ou não, e possibilite o desenvolvimento de um posicionamento crítico perante o lido e o mundo que o lido traduz.

Conforme se pode perceber, muitas das atuais práticas, inúmeras vezes se distanciam do que é proposto pelos PCNs, pois vão além do espontaneísmo com atividades, desconexas

as quais não atraem e nem fazem sentido para os alunos envolvidos. Os PCNs (2001, p.54), afirmam que:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo.

Nesse contexto dos PCNs, no qual se insere a formação de leitor, compreende-se que ao realizar a leitura de textos literários, o leitor deve construir uma nova percepção de seu universo. Isto corrobora com o que é posto por Jauss (1967 *apud* Zilberman, 1989, p. 38) em sua última tese - das sete em que dividiu seu projeto de reformulação da história da literatura - na qual procura examinar as relações da literatura com a sociedade. Ele enfatiza que a função da literatura é também de cunho formador, através de atividades com a leitura que buscam a produção de sentidos, a formação do pensamento crítico que contribuam para a autonomia do leitor, visto que pré-forma a compreensão de mundo do leitor, repercutindo então em seu comportamento social.

Pensar a questão da formação do leitor literário significa analisar as práticas atuais desenvolvidas nas escolas, como a literatura está sendo estudada. Na verdade, o uso da literatura como matéria educativa tem longa história, a qual antecede a existência formal da escola. Zilberman, (1990 *apud* Cosson, 2011 p. 20) discute que:

...as tragédias gregas tinham o princípio básico de educar moral e socialmente o povo. Essa tradição cristaliza-se no ensino da língua nas escolas com um duplo pressuposto: a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo. Tem sido assim com o ensino da literatura em nossas escolas, que, no ensino fundamental, tem a função de sustentar a formação do leitor e, no ensino médio, integra esse leitor à cultura literária brasileira, constituindo-se, em alguns currículos, uma disciplina à parte da Língua Portuguesa.

Todavia, o ponto fundamental a ser discutido sobre a presença da literatura na escola e, de forma específica no ensino fundamental, são as distorções sobre o entendimento construído na sala de aula, tendo em vista o que é literatura. Daí se constata que o lugar da literatura na escola parece enfrentar grandes dificuldades. Observando esse cenário é possível

destacar alguns pontos, os quais poderão estar contribuindo para que a literatura não esteja sendo bem vista por professores e alunos, elementos - chave no cenário da sala de aula. Assim, surgem as questões: Como é apresentado, na escola, o conceito de literatura? Como são efetivadas as relações entre escola e literatura? De acordo com Soares (2001 *apud* Cosson, 2011, p. 19):

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola [...]. O que se pode criticar, o que se deve negar não é a “escolarização da literatura”⁵, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendida que, ao transformar o literário em escolar, desvirtua-o, desvirtua-o, falseia-o.

De acordo com Paiva (2003), a literatura não é apenas um sistema de obras que a tradição consagrou, mas ela existe no dia a dia da escola desde a alfabetização. No caso da literatura escrita, com seu caráter polissêmico e lúdico; no caso da literatura oral, com presença marcante e efetiva na vida de adolescentes e jovens através de poemas e músicas.

Entretanto, ratificando o pensamento de Soares (2011 *apud* Cosson 2011), o que se percebe na escola é a prática constante de leitura e produção de textos literários estudados a partir de atividades metalinguísticas ou gramaticais, visando oferecer ao estudante um potencial classificatório que lhe permita distinguir modalidades de texto, tipos de uso da manifestação verbal etc. Assim, a literatura reduz-se a um conjunto de informações a ser dominada por meio de memorização, para se alcançar bons resultados em avaliações escolares. Práticas assim confirmam a inadequação da escolarização da literatura, a qual ocorrerá de forma mais significativa para o aluno se a escola adotar posturas pautadas a partir da reflexão proposta por Silva (2009a, p. 45):

⁵Uma vez que a escola é responsável pelo ensino sistemático de literatura, ocorre a escolarização da literatura. É notório que isso tem acontecido através da fragmentação do texto literário, da contextualização histórica de seus períodos e da exclusão de referência ao contexto econômico, político e social que compõe seu universo temático; o que leva o leitor a uma concepção inadequada de leitura, que prima pela facilitação da sua “aprendizagem” e pela superficialidade na abordagem do texto. Além disso, “ao se tornar objeto de aprendizagem escolar, deve contribuir para fundamentar duas dimensões aparentemente contraditórias: é um instrumento para a conquista da autonomia e da liberdade e, ao mesmo tempo, fomentar o estabelecimento de laços sociais que viabilizem a aproximação entre os leitores e a convivência pacífica entre eles” (FILIPOUSKI *et al* 2009, p. 10).

Se o professor despertar a atenção do jovem leitor para a relação que existe entre o processo de construção do texto e seu significado, ele será capaz de apreciar mais intensamente as obras que ler e, mais do que isso, será capaz de prosseguir em seu percurso de leitor sozinho. Para que isso possa acontecer, porém, é preciso que o professor se assuma de fato como docente, ou seja, aquele que conduz. Conduzir não é cobrar, nem punir, nem intimidar. É andar junto. Um passo mais à frente, talvez, por já conhecer o caminho, mas permitindo ao grupo que lidera o prazer da descoberta de novas trilhas e novas paisagens.

Contudo, no ensino fundamental, predominam as interpretações de textos que o livro didático apresenta, feitas a partir de fragmentos, e as atividades extraclasse, constituídas de resumos dos textos, fichas de leituras, cujo objetivo é responder questionamentos óbvios, reformular o final da história e recontar o texto com suas próprias palavras. O que é discutido nesse estudo não são as atividades a serem executadas, mas sim a forma como essas estratégias são apresentadas aos alunos, sem motivação e sem apresentar o sentido que elas farão para a aprendizagem deles. O que se confirma é que situações como as aqui descritas atestam a ineficácia do ensino da literatura. As aulas, assim ministradas, tornam-se, para muitos, um momento angustiante, onde o livro didático, o quadro ou a lousa, e o giz ou o lápis são os protagonistas da ação metodológica e não os discentes. É necessário que a escola desenvolva metodologias apropriadas ao texto literário e não se limitem apenas a atividades prontas, repetitivas, pois no manual do docente, contido no livro didático, há várias sugestões de metodologias que podem ser adaptadas e aplicadas pelo professor de maneira mais dinâmica e que serão bem acolhidas pelos alunos. De acordo com os PCNs (1998, p. 27):

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

Nesse sentido, tal como apontam os PCNs (1998), Soares (1999) e muitos outros já diagnosticaram que a metodologia e a forma como a escola e o Livro Didático de Língua

Portuguesa (LDP) têm apresentado a literatura está causando, com muita frequência, um entrave à fruição na leitura e à formação do gosto literário, e conseqüentemente, à formação do leitor. No entender de Paiva (2003), ainda que não o explicita, a formação do leitor literário visa formar sujeitos para quem o texto é objeto de intenso desejo, para quem a leitura é parte indissociável do jeito de ser e de viver.

Sobre essa premissa de que a escola e o LDP têm falhado no que se refere à formação do gosto literário, De Pietri (2009, p. 42 e 44) afirma:

A fragmentação é um recurso bastante usado pelos livros didáticos como estratégia para facilitar o trabalho de leitura em sala de aula. Isso se faz mesmo quando o tema em questão é o ensino de literatura. Nesses livros é possível perceber, com base na relação com o suporte e na imagem de leitor em que se fundamenta a publicação, que os textos são escolhidos e alterados com o objetivo de tornar o processo de leitura mais simples, de modo a supostamente agradar ao leitor. O livro didático, ao desconstruir a noção de autoria, rompe com a ordem em que nos encontramos como produtores e leitores de textos em nossa sociedade. Se um dos objetivos da escola é levar o aluno a se tornar um leitor proficiente e possibilitar que esse aluno faça parte das práticas de leitura valorizadas socialmente, apenas a leitura dos textos tais como se apresentam nos livros didáticos pode impedir que o aluno entre nessa ordem que rege a produção da escrita e da leitura em nossa sociedade.

Dessa forma, segundo Goulart (2003) a escola precisa ser um espaço onde se consolida a abertura para outras vozes e dimensões do conhecimento, que ajude a ampliar o mundo social plural dos sujeitos com múltiplos modos de compreender a realidade, de modo a discuti-la, organizá-la e senti-la. Ela não deve se portar de forma hierarquizada e homogênea, mas de acordo com o olhar de Foucault (1996), é necessário recusar o discurso “verdadeiro” cuja preocupação é com o resgate dos significados culturais historicamente atribuídos a certos autores, obras, gêneros, estilos, etc. Ela deve discutir o novo que nem sempre está no que é dito, mas muitas vezes nos acontecimentos à sua volta, pois é importante que o professor identifique qual a variedade cultural trazida pelo estudante para a sala de aula, desta forma, ele poderá escolher o material mais adequado para trabalhar com os alunos.

O diálogo estabelecido com o aluno quanto à seleção das obras a serem lidas pode propiciar uma vivência enriquecedora e uma possível garantia de uma boa leitura. Na perspectiva de Machado (2002), o professor pode desenvolver estratégias significativas de

leitura a partir do variadíssimo patrimônio que a mitologia, com suas histórias de deuses e deusas, tanto encantam aos que com ela tem ou tiveram contato. No entender da autora:

Um professor criativo pode mobilizar sua turma durante muito tempo, procurando vestígios gregos e romanos no nosso dia a dia (do professor e do aluno). Não saber nada disso é uma pena. Aprender tudo depois de adulto é uma tarefa sem graça. Porque não é assim que deve ser, como se fosse um dicionário. Mas ir aos poucos, desde criança, se familiarizando com todas as histórias que estão no subterrâneo dessas referências, sem pressa, é um prazer e um enriquecimento para o espírito. Negar isso às futuras gerações é um desperdício absurdo, equivale a jogar no lixo um patrimônio valiosíssimo que a humanidade vem acumulando há milênios (MACHADO, 2002, p. 30).

Para que a literatura possa encontrar espaço na vida do adolescente é necessário a escola contribuir com a efetivação da leitura literária exercida sem o abandono do “prazer”, isto é, não deixar de fora dos momentos de diálogo entre autor e leitor as necessidades de fantasia e de desejo, por serem para o indivíduo, a junção do imaginário e da verossimilhança. Além dessa função, a leitura literária deve ser desenvolvida na escola, também, com o compromisso de conhecimento que todo saber exige, colocando como centro das práticas literárias a leitura dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. O professor ao impor determinadas “normas e regras de leitura” não deixando circular adequadamente, dentro da escola, a cultura existente fora dos muros escolares, destrói no aluno o desejo de ler e de se transformar em leitor. Para Corrêa (2003, p.53):

Ler não é apenas decodificar, é compreender e, mais ainda, é indagar, deduzir, inferir, associar, intuir, prever, concluir, discordar, concordar, acrescentar, selecionar, entre outras formas de interpretar e fruir e receber um texto. Só percebendo que a leitura possibilita tudo isso é possível para o leitor ter plena consciência da importância da leitura na sua formação intelectual, cultural e social. A partir da vivência dessas constatações, argumentos e justificativas podem ser apresentados ao aluno como forma de convencê-los a desenvolverem o hábito da leitura.

Desse modo, cabe ao professor de literatura e de língua portuguesa, portanto, estimular a aquisição dessa consciência, pois quando se abre, para o leitor, a possibilidade de se familiarizar com as surpresas, as visões plurais reservadas pela linguagem literária, a sua consciência se expande no convívio com o novo e responde de maneira criativa as indagações

motivadas pelo texto. Então, por que ler? Bloom (2001, p. 188), responde: “É que somente a leitura intensa, constante, é capaz de constituir e desenvolver um eu autônomo”. Considerando esse contexto, é importante que o professor motive o aluno a expressar suas emoções, escolher e socializar suas próprias leituras, conforme Magalhães (2009, p.153):

A literatura nos permite, de fato, vivenciar e (re)criar acontecimentos e experiências, sentimentos e emoções. Além disso, o texto literário apresenta uma natureza lúdica e convida o leitor a compartilhar do jogo da imaginação, da fantasia e ainda a brincar com as palavras. Em outras palavras, a experiência estética (como condição de compreender o sentido e importância social da arte) vivenciada na leitura de obras literárias aguça a imaginação, a sensibilidade e, pela catarse (experiência comunicativa básica da arte; o espectador não apenas sente prazer, mas também é motivado à ação) apura as emoções, além de promover a construção de conhecimentos, atitudes morais e éticas, ou seja, a literatura contribui, de fato, para a formação da cidadania, justificando, portanto, a sua necessidade no currículo escolar.

Se o objetivo é formar leitores capazes de experienciar essa autonomia e toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler, mas construir os instrumentos necessários, os quais visem conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem, como aponta Cosson (2011). Nessa perspectiva, o papel do professor é muito importante no que se refere à elaboração de elementos metodológicos indispensáveis na troca de sentidos entre o escritor e o leitor. Cosson (2011) remete ao pensamento de Lígia Chiappini Leite de que o professor de literatura não pode subscrever o preconceito do texto literário como monumento, posto na sala de aula apenas para reverência e admiração do gênero humano. Muito diferente disso, é seu dever explorar ao máximo com seus alunos, as potencialidades desse tipo de texto. Cabe ao professor criar condições viáveis, nas quais o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, o próprio aluno e o meio que o cerca.

Entretanto, o ensino de literatura que ora se realiza nas escolas de ensino fundamental não está pautado na interação texto-leitor. A ausência de possibilidades do aluno se familiarizar com as inúmeras descobertas, a plurissignificação que permeia a linguagem literária deve-se estar associada à ineficácia de metodologias que visam o desenvolvimento da leitura, pois se não há de fato uma leitura eficaz, inexistente a interação. De acordo com Dionísio (2000 *apud* Cosson, 2011, p. 25), pode-se compreender que ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão inseridos; conforme citação a seguir:

Ler, no sentido de construção de sentidos a partir de textos, supõe normas, códigos de interpretação aprendidos numa comunidade; supõe a aprendizagem de comportamentos face ao texto e ao contexto onde se lê, comportamentos “oficialmente” sancionados e culturalmente aceites relativamente ao que deve ser uma leitura apropriada, ao que deve ser resposta ao leitor e, também, ao que é texto válido. Nesta perspectiva, os códigos de leitura ensinados, qualquer que seja o modelo pedagógico, podem ser vistos como conjuntos de constrangimentos na relativa (e ênfase relativa) liberdade interpretativa dos alunos leitores.

É nesse sentido que a literatura apresentada no término do ensino fundamental II deve ser compreendida, primeiramente buscando o desenvolvimento de habilidades de leitura, a fim de que o aluno se transforme num leitor (de textos literários) competente, capaz de lidar com a complexidade do mundo contemporâneo. Para isso, é necessário opções metodológicas pautadas numa perspectiva dialógica, a um só tempo diacrônica e sincrônica, que procure encontrar não apenas relações da literatura com o seu tempo, mas também os diálogos que a própria literatura mantém consigo mesma e com o leitor, dando saltos, provocando rupturas, estabelecendo diálogos, se transformando. Assim se confirmaria o verdadeiro sentido de historicidade do texto literário, um sentido de vida que difere do engessamento da historiografia descritiva e classificatória, práticas frequentes que nossas escolas costumam realizar (Cf. CEREJA E MAGALHÃES, 2013). A opção metodológica de ensino deve estar comprometida com a formação de leitores competentes do mundo contemporâneo. Melo e Magalhães (1988, p.187), acreditam que:

Ocorrerá a formação de leitores, que tenham a literatura como um estudo significativo ao privilegiar a participação do aluno durante as diversas leituras possíveis de textos literários, pois, com tudo isso, o aluno poderá encontrar razões para o estudo da literatura como uma maneira artística que ‘ancora a realidade’ e valoriza o conhecimento do estudante. Dessa forma, as escolas não serão como ‘muros’ destruidores do desejo de ler, mas sim ambientes que formam leitores literários que saibam escolher suas leituras.

O que se observou até aqui é que as práticas de ensino de literatura desenvolvidas no ensino fundamental embasadas no letramento literário quase inexistem, elas são abordadas na perspectiva do estudo de gêneros textuais e na maioria das vezes o aluno nem escuta a palavra “literatura” ou “gêneros literários”. Por conseguinte, não é enfatizado, no ensino fundamental

sobre a presença de textos literários nas aulas de língua portuguesa, visto que o encontro com a literatura só acontece realmente no ensino médio e de uma forma que mais afasta do que aproxima texto e leitor.

Uma mudança de perspectiva e de ação pedagógica é, porém, possível quando o professor do ensino fundamental tiver consciência da importância do letramento literário e para que serve o desenvolvimento deste, pois atendendo às práticas metodológicas da maioria dos professores, o ensino da literatura vê se romperem os canais de comunicação entre o patrimônio literário e o público estudantil, devido ao fato de que a sala de aula não está tendo um sentido significativo para a permanência do aluno em seu interior e que o contato material com o livro precisa ser resgatado, pois, essa rejeição traduz-se na não leitura e na experiência por outros meios de expressão, como o fascículo, revistas, resumos, *blogs*, etc. (ZILBERMAN, 2010). De acordo com Compagnon (2012, p.25):

o espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade há uma geração: na escola, onde os textos didáticos a corroem, ou já a devoraram; na imprensa, que atravessa também ela uma crise, funesta talvez, e onde as páginas literárias se estiolam; nos lazeres, onde a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros.

Contudo, é importante ressaltar que não é de hoje que a literatura assume um papel desfavorável no palco das salas de aulas e que, especificamente no ensino fundamental não está sendo desenvolvida de forma a garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que humaniza e desperta o gosto pela leitura. Precisa-se de mudanças nas propostas de atividades metodológicas desenvolvidas em sala de aula, no que se refere ao ensino de literatura no término do ensino fundamental II.

1.3. Questões de letramento literário

É notória a importância da leitura para qualquer indivíduo, visto que ela no entender de Zilberman (2010) o ajuda a se posicionar no mundo, a compreender a si mesmo e a ter suas próprias ideias. Todavia, a leitura da literatura é muito importante, pois ela colabora para o fortalecimento do imaginário de uma pessoa, e é com a imaginação que o ser humano soluciona problemas possibilitando-o modificar o olhar sobre as coisas, sobre seu próprio entorno. Com efeito, resolvem-se dificuldades quando o indivíduo recorre à criatividade, que,

aliada à inteligência, oferece alternativas de ação que ganham vida na sociedade onde esses indivíduos atuam. De acordo com Zilberman (2010, p. 212):

O acesso à leitura e ao conhecimento da literatura é um direito do cidadão em formação, porque a linguagem é o principal mediador entre o homem e o mundo. Se a escrita não é a única expressão da linguagem, é a mais prestigiada, a qual todos precisam ter trânsito livre, desembaraçado de preconceito e dificuldade. Privar o indivíduo dessa relação com o universo da escrita e da leitura é formar um cidadão pela metade ou nem formá-lo, razão por que a presença e a circulação de objetos a serem lidos na sala de aula são tão importantes nessa faixa etária (12 a 16 anos).

Ao tomar o exercício da leitura como prática significativa e o desenvolvimento de atitude crítica, formar leitores na escola precisa favorecer o contato entre educandos e a diversidade de textos pertencentes a diferentes gêneros. No que se refere aos gêneros literários, o resgate das funções sociais da leitura literária na prática pedagógica que são formar leitores e, ao mesmo tempo, humanizá-los, poderá favorecer a atuação do aluno como leitor em esferas distintas da vida social, preparando-o para lançar mão de leituras como formas de enfrentar a vida, de constituir-se como sujeito, de exercitar sua cidadania. É nessa perspectiva que as práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura de obras.

Segundo Freitas (2003 *apud* Melo e Magalhães, 2009, p. 173), “letramento literário é uma maneira de considerar e valorizar a imaginação ao vivenciar e criar acontecimentos; é um espaço de reflexão e fruição estética”. De acordo com Kleiman (2001 *apud* Melo e Magalhães, 2009, p. 175) a escola deveria ser a principal divulgadora da literatura, visto ser ela um “produto humano que preserva a memória e a herança cultural”. Os leitores precisam saber abordar os textos literários segundo seus interesses, tanto dentro como a partir de sua comunidade cultural, por isso é de muita relevância o desenvolvimento da capacidade do leitor saber o que irá buscar no texto que lerá.

Partindo desses pressupostos, algumas sugestões de atividades valiosas podem ser desenvolvidas em sala de aula e favorecer o letramento literário, como afirma Cosson (2011, p.114):

Dentro do processo de letramento, consideramos que o investimento em atividades como debates, exposições orais e outras formas de linguagem oral em sala de aula são fundamentais, ou seja, a discussão é uma atividade tão importante quanto aquelas centradas na leitura e na escrita.

Desse modo, é necessário considerar que os valores que a sociedade preconiza, ou os ideais que ela considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações do texto literário. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CÂNDIDO, 1988). Nessa reflexão, o autor coloca em discussão a literatura como um direito fundamental, o qual enfatiza a sua força de humanização.

Dentro dos objetivos do letramento literário na escola como formar uma comunidade de leitores, estimular a leitura por fruição é importante que a leitura e a interpretação estejam intrinsecamente ligadas, pois ao término da leitura de uma obra se o leitor for capaz de conversar sobre o universo que permeia a obra, aconselhá-la a um colega ou apresentar pontos através dos quais ele não aconselha, os objetivos estão começando a ser alcançados. A motivação, no processo de apresentação da obra, também constitui algo imprescindível de modo que ela funciona como porta de entrada para que texto e leitor se encontrem. A leitura significativa do texto literário depende de vários elementos como a motivação, a introdução, a interpretação, a história do leitor, elementos considerados de interferência da escola no letramento literário, como aponta Cosson (2011). De acordo com os PCNs (1998,p. 26-27)

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. Pensar sobre a literatura a partir dessa relativa autonomia ante outros modos de apreensão e interpretação do real corresponde a dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo, regido por jogos de aproximação e afastamento, em que as invenções da linguagem, a expressão da subjetividade podem estar misturadas a citações do cotidiano (...). Nesse sentido, enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.

A leitura literária precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, seja como deleite ou como forma de aquisição de conhecimento, e esse objetivo não pode ser perdido de vista pelo professor; esse acompanhamento precisa suscitar no aluno a disposição em realizar outras leituras, seja dentro ou fora da escola, e perceber o diálogo

existente entre os textos lidos e os que lerão posteriormente, na verdade o principal objetivo do letramento literário na escola é formar uma comunidade de leitores (COSSON, 2011).

Assim, é preciso entender a literatura não somente como um conjunto de obras literárias valorizadas como um bem cultural de um país, mas como é apresentada por Cosson (2011, p. 34):

A literatura deveria ser vista como um sistema composto de outros tantos sistemas. Um desses sistemas corresponde ao cânone, mas há vários outros, e a relação entre eles é dinâmica, ou seja, há uma interferência permanente entre diversos sistemas. A literatura na escola tem por obrigação investir na leitura desses vários sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura.

Na perspectiva de que a literatura na escola deve ser abordada através de vários sistemas, além do cânone como é abordado na citação acima, também através de obras contemporâneas, isto é, escritas e publicadas no tempo do leitor e as atuais, as que têm significado para o leitor em seu tempo independente do tempo de escrita e publicação. Com isso, a leitura, a produção de textos, as diversas possibilidades que as disciplinas, feiras literárias e outras atividades promovidas pela escola dão ao aluno para exercer sua imaginação e sua criatividade faz com que dentro mesmo do espaço escolar ele possa alcançar uma boa formação leitora inserida na prática de letramento literário (COSSON, 2011). Considerando que o aluno é ora leitor ora autor dos textos, como poderá o ensino de Língua Portuguesa aperfeiçoar as habilidades linguísticas desse aluno? De acordo com Oliveira (2010, p.66)

(...) nenhum professor de português deve esquecer: a leitura não é uma atividade exclusivamente linguística. O professor deve estar atento aos conhecimentos enciclopédicos e aos conhecimentos textuais de seus alunos. Esses dois tipos de conhecimentos somados aos conhecimentos linguísticos formam os conhecimentos prévios de uma pessoa.

É importante considerar que a língua portuguesa é uma área básica para a formação, nos alunos, de disposições e atitudes para que possam participar do mundo social, do mundo do trabalho e da continuidade de estudos. Nessa perspectiva, pode-se vincular o conceito de leitura ao processo de letramento numa compreensão mais ampla do processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita e, principalmente, da prática social destas habilidades. Isso

porque a leitura insere o indivíduo em um mundo mais vasto de conhecimentos e significados, habilitando-o inclusive a decifrá-lo, daí a noção tão difundida de leitura do mundo. Essa abrangência se torna mais efetiva quando há em sala de aula um trabalho sistemático com o texto literário, o qual possibilita uma multiplicidade de conhecimentos (Cf. ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO, 2008).

Assim, as aulas de Língua Portuguesa têm um papel importantíssimo na construção dessas habilidades tanto na leitura quanto na produção de textos, para que o aluno use conscientemente as estruturas da língua. Entretanto, tem ficado descartada a ideia de se conseguir essa conscientização apenas pela reconstrução do quadro descritível da língua por meio da apresentação de definições e listagens de palavras; como também pela prática da memorização e a utilização do texto como pretexto para aquisição dos conhecimentos linguísticos.

Partindo dessa premissa, surge a necessidade da elaboração de propostas que visem desenvolver as competências e habilidades de leitura e escrita dos alunos, especificamente ao que se refere aos gêneros literários. Na perspectiva de Cosson (2011) é importante que o professor tenha em mente que seu propósito é promover o letramento literário, mostrando ao seu aluno um caminho de leitura que poderá ser transposto para tantos outros textos que venha a ler no decorrer de sua vida escolar. Desse modo, a interpretação do texto precisa ser vista como um momento de resposta à obra, o momento em que o leitor sente a necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar os seus sentimentos em relação ao diálogo estabelecido entre autor e leitor.

No entender de Filipouski *et al* (2009) a leitura literária torna-se significativa e pode ser compreendida a partir de práticas com as quais visam o desenvolvimento do letramento literário quando é sucedida por um espaço para trocas de ideias entre os alunos e com o professor, promovendo criações coletivas a partir do lido que valorizem diferentes negociações de sentidos e invistam na sala de aula como um ambiente de diálogo e construção de conhecimento. Para possibilitar a valorização de sentidos ao lido, é importante que o professor estabeleça pactos de leitura, isto é, contratos de leitura que remetam às leituras feitas fora da sala de aula, mediante sugestão de textos mais longos, regularmente propostos por um leitor mais experiente, isto é, o professor. Os contratos de leitura devem ser previamente acertados com todos os alunos, com os quais as atividades serão desenvolvidas. A este respeito, deve-se considerar o debate de Maia (2007, p. 84):

É importante observar que, nessa perspectiva, da sala de aula como um espaço de diálogos, o professor não é visto como portador de um conhecimento a ser transmitido a todo custo; antes, trata-se de um sujeito com mais experiência, com mais informação e que, portanto, tem a função de tornar acessível o conhecimento exigido, de impor desafios para que a criança dê saltos no aprendizado, incentivando sua curiosidade. Sob esse aspecto, o diálogo constitui ferramenta indispensável para que o professor acumule conhecimentos sobre a criança (o adolescente, jovem), as hipóteses acerca do próprio conhecimento, as crenças; informações essas que devem ser o ponto de partida para a elaboração de atividades significativas.

Assim, segundo Goulart (2003) as atividades com textos literários na escola precisam inserir os leitores na esfera social letrada da literatura, a qual representa o conhecimento de novos modos de compreender a realidade, abrindo portas para novos conhecimentos que os aproximem do prazer pela leitura e os tornem verdadeiros apreciadores de textos literários. No entender de Azevedo (2003, p.76):

Leitores são pessoas que sabem diferenciar uma obra literária de um texto informativo; pessoas que leem jornais, mas também leem poesia; gente, enfim, que sabe utilizar textos em benefício próprio, seja para receber informações, seja por motivação estética, para ampliar sua visão de mundo, por puro e simples entretenimento.

Nesse sentido, Azevedo (2003) defende que os textos didáticos são essenciais para a formação intelectual das pessoas. Contudo, eles têm seu sentido e seu lugar no dia a dia da escola, mas não formam leitores. Para o autor:

É importante que, concomitantemente, haja acesso à leitura de ficção, ao discurso poético, à leitura prazerosa e emotiva. Falar em literatura significa falar em ficção e em discurso poético, mas muito mais do que isso. Significa abordar assuntos vistos do ponto de vista da utilização de recursos como a linguagem metafórica; do contato com especulações e não com lições; do uso livre da fantasia como forma de experimentar a verdade; da abordagem de conflitos, paradoxos e ambiguidades e do uso criativo e até transgressivo da Língua etc. (AZEVEDO, 2003, p.79).

Ao dialogar com o pensamento de Azevedo (2003), Paiva (2003) aponta que os alunos, despertados para o sentido, o poder e as possibilidades que a leitura polissêmica dos textos de literatura pode conferir aos que sabem ler e escrever para além do domínio do sistema de escrita; precisam sentir-se motivados por esse despertar e continuar na busca de

sentido nas leituras literárias e nas aulas de literatura. Isso pode acontecer se o estudo dos textos não for reduzido a pretexto para o ensino da língua, da gramática, da ortografia. Embora as concepções de literatura e educação sejam diversas, ambas compartilham a natureza formativa, com a literatura oferecendo alternativas para o encontro de objetivos estabelecidos pela escola na leitura literária. Sobre isso, Paiva (2003, p.123) ainda afirma que:

A vivência singular com a obra, sem cobranças posteriores, visa ao enriquecimento pessoal do leitor, ao mesmo tempo que a leitura se coloca como uma descoberta do mundo, procedida pela hierarquização e experiência individual, o que impede a fixação de verdades acabadas, abrindo espaço à expressão do aluno e questionando a certeza do professor. Quando a mediação entre alunos, e entre eles e professor é feita pelo texto literário, que expressa a vontade de criar – um texto que não responde, mas interroga; cuja obscuridade misteriosa desafia a busca de sentido - a tarefa é mais fácil.

Tendo tal concepção como base, pode-se dizer que a leitura depende mais daquilo que o leitor está interessado em buscar no texto do que das palavras que estão ali escritas, por isso o aluno cresce como leitor quando é desafiado por leituras mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura (Cf. COSSON, 2011).

Para tanto, as obras precisam ser diversificadas porque cada uma traz um olhar, uma perspectiva, um modo de ver e de representar o mundo. Entretanto, não deve ser levado em consideração somente o estudo de textos e autores diversificados, isto é, a quantidade em detrimento da qualidade. O mundo representado pelo texto literário contém inúmeros pontos de indeterminação e imagens. (ZILBERMAN, 2010). De acordo com Cosson (2011, p. 47-48) “é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno”. Já Aguiar (2007 *apud* BALDI, 2009, p. 8) postula:

A leitura aciona uma cadeia humana em direção à imaginação. (...) Lendo me ligo a todos aqueles que vieram antes de mim e projetaram o tempo em que vivo no que ele tem de resistência à dor, à violência e à injustiça. Isso porque, se o dia a dia ensina a viver o que tenho pela frente, o livro literário

desenha para mim outras realidades, possíveis de acontecer e, portanto, verdadeiras.

Assim, segundo Cosson (2011) as primeiras impressões de leitura ganham densidade e o letramento literário se efetiva em relação ao texto, uma vez que ele é lido com intensidade pelo aluno e pela turma, quanto pela ampliação da capacidade de ler textos literários e com eles construir aprendizagem através da literatura. Para ampliar essa reflexão, os PCNs (1998, p.71) apresentam o seguinte argumento:

Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura.

Diante disso, Filipouski *et al* (2009) observa que ensinar língua portuguesa e literatura no ensino fundamental não significa reduzi-las ao domínio de regras gramaticais ou ao estudo desordenado de gêneros textuais, nem a um conjunto de expressões corretas que se pretende perpetuar, ou ainda, a um elemento de comunicação e expressão. Ao conceber a linguagem como discurso, as aulas devem apresentar tarefas de leitura e produção de textos orais e escritos, com o propósito de abranger um repertório de atividades para reflexão sobre os recursos da língua e da literatura através de atividades mediadas pelo professor. Desse modo, o objeto de ensino é o trabalho sobre a linguagem, e a aprendizagem se concretiza em novas formas de participação no mundo social, decorrentes da experiência com práticas de letramento. Conforme aponta Cosson (2011, 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.

Tendo em vista os termos leitura, leitura literária; letramento e letramento literário é necessário compreender que são terminologias que apresentam significação específicas. A leitura de acordo com os PCNs (2001, p. 53) “é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua.” Segundo Hansen (2005, p.19-20), para que a leitura se efetive como literária, “é necessário que o leitor se torne capaz de ocupar a posição semiótica de destinatário do texto, o leitor deve coincidir com o destinatário do texto para receber a informação de modo adequado”. Quanto a definição de letramento, Soares (2010, p. 39) postula que a palavra “letramento” nasceu para caracterizar aquele que sabe fazer uso do ler e do escrever, que responde às exigências que a sociedade requer nas práticas de leitura e de escrita do cotidiano. Já o letramento literário, Cosson (2011, p.12) o define nos seguintes termos:

O letramento literário [...] possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência de 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, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele que se encontra difuso na sociedade.

Definir essas questões teóricas é, pois, necessário. Até para que ao planejar as atividades, o professor possa identificar quais são as necessidades da turma, atualizar conhecimentos prévios necessários ao desenvolvimento com o texto literário, isto é, preparar o terreno para abordagem que lhe interessa. A escola não deve fazer uso simples e exclusivamente das atividades contidas no livro didático da forma como são apresentadas ao professor, pois, desta forma, desconsidera o gosto do aluno, que passa a não poder fazer escolhas do que ler (FILIPOUSKI *et al*, 2009). Diversos conhecimentos possuídos pelos estudantes são desconsiderados na prática escolar de trabalho com textos literários, o que impossibilita ao aluno expandir seus conhecimentos e incorporá-los a novas experiências, as quais poderiam despertar o prazer de ler. Filispouski et al (2009, p 26) destaca:

A formação de um leitor mais eficiente qualifica a recepção dos alunos aos textos, tornando possível dar um novo sentido à leitura de obras que constituem o patrimônio cultural brasileiro. Ao romper com as preocupações da cronologia que costumam organizar os cursos de literatura e comprometer-se com o investimento na qualidade da leitura dos alunos, a partir de temas que façam sentido para os jovens e de textos que promovam desafios, podem ser executadas organizações programáticas mais livres, mais motivadoras, que invistam na relação interativa da leitura e valorizem o leitor. Também, ao apontar uma metodologia de apropriação dos textos e da cultura representada pela literatura, indica-se um caminho que é, simultaneamente, de valorização e também de atualização da cultura, por via da mobilização de outros saberes e práticas com o potencial de criar uma comunidade de sentido organizada a partir do que lê.

Assim, o ambiente escolar viabilizará aprendizagens significativas quando articular às condições culturais e históricas que transformam a escola em uma oportunidade social concreta, que tem sentido para os que a frequentam, respondendo a demandas que lhes são reconhecíveis.

Ainda no entender de Filipouski *et al* (2009), um currículo a ser estabelecido para a disciplina de Língua Portuguesa (e Literatura, uma vez que seu ensino não é dissociado das aulas de Língua Portuguesa, por não constituir disciplina autônoma no currículo escolar do ensino fundamental) tendo o texto literário como centro, pretende responder às demandas de linguagem crescentes dos alunos, conforme vão amadurecendo sociocognitivamente e ampliando seus horizontes de ação social. A maior complexidade dos textos e, portanto, das competências de linguagem envolvidas no ensino, está correlacionada não a fragmentação da língua e sua função, mas ao fato de que os alunos, à medida que se constituem leitores autônomos, estarão diante de inquietações e desafios mais amplos. Em termos práticos, os estudantes fazem inferências de leitura desde as séries iniciais, e a partir da conclusão do ensino fundamental II e inserção no ensino médio, esta habilidade deverá ser praticada em textos literários mais complexos como por exemplos romances, novelas entre outros.

É importante considerar que no que diz respeito ao lidar com os mecanismos dos textos literários na escola, quanto mais capazes os alunos forem de se apropriar do lido, maior será a possibilidade de ocuparem um lugar singular, refletido e significativo na sociedade (Cf. FILIPOUSKI *et al* 2009).

Desse modo, compete à escola torná-los produtores e leitores de diferentes textos, literários e não literários, habilitando-os a construir e comunicar suas ideias, informar a respeito de seus interesses, apresentar pontos de vista, utilizar as diferentes linguagens para se

colocar frente ao mundo, como sujeitos e interagir com o outro. Para isso, precisam ser elaboradas e desenvolvidas práticas pedagógicas que deixem claras, nas aulas, a centralidade do texto, preferencialmente literário. Para alcançar os objetivos desse estudo, será apresentada a seguir a metodologia da pesquisa e sua contextualização. Em seguida, serão sugeridas duas sequências didáticas, as quais abordarão o desenvolvimento de ações que contemplarão o estudo de poema e crônica com direcionamento para o 9º ano do Ensino Fundamental.

2. METODOLOGIA

2.1. Tipos de pesquisa

Este capítulo tem como objetivo apresentar o processo de construção da pesquisa para o desenvolvimento do presente trabalho. O item 2.1 abordará os tipos de pesquisa; o 2.2 contemplará a natureza da pesquisa; o 2.3 apresentará a proposta de aplicação e o 2.4 elencará a organização das sequências. A atividade preponderante para a realização dessa metodologia é a pesquisa, que segundo Gil (2002, p.17) constitui um:

(...) procedimento racional temático que tem como objeto proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Para trilhar o caminho que vai desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados é necessário que seja definido o tipo de pesquisa. No tópico seguinte serão abordados alguns deles.

Com base em seus objetivos gerais, a pesquisa se classifica em três grandes grupos. Conforme Gil (2002, p.41) são eles: (1) exploratórias; (2) descritivas e (3) experimentais. Para o autor, as pesquisas exploratórias:

Têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: a) levantamento bibliográfico; b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e c) análise de exemplos que estimulem a compreensão.

A pesquisa exploratória pode ser definida como bibliográfica e documental. O processo metodológico se desenvolverá mediante levantamento da bibliografia e documentos (correspondências pessoais, relatórios, fotos) referentes ao problema em questão (GIL, 2002). Por outro lado, as pesquisas descritivas, de acordo com Gil (2002, p.42):

Têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno. São inúmeros os estudos que podem ser

classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

Ainda sobre as pesquisas descritivas Triviños, (1987) afirma que esses estudos podem ser criticados, pois os resultados podem ser equivocados; as técnicas de coleta de dados podem ser subjetivas, apenas quantificáveis e podem gerar imprecisão.

Dos três grandes grupos de pesquisas, há o que se preocupa em identificar os fatores, que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos. De acordo com Cordeiro (1999, p.118):

As pesquisas experimentais são principalmente usadas para estudar fenômenos das ciências exatas. Neste tipo de pesquisa, há a manipulação de variáveis, produzindo fenômeno sob condições controladas. O pesquisador pode assim recriar artificialmente o contexto do fenômeno a ser pesquisado.

Assim, as pesquisas experimentais são também denominadas de pesquisas explicativas, uma vez que buscam explicar o porquê das coisas. Para Metring (2009, p.62):

(...) a pesquisa explicativa preocupa-se em identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de um determinado fenômeno, procurando explicar as razões, o porquê das coisas, buscando testar ou corroborar uma teoria. Por conta disso, é mais complexa e delicada e aumenta as chances de que o pesquisador venha a cometer erros.

Uma vez explicitados os tipos de pesquisas de acordo com seus objetivos, cabe também relatar os procedimentos quanto às fontes de dados, isto é, como ela será desenvolvida. Tendo em vista os objetivos deste trabalho, optou-se pela pesquisa bibliográfica que, segundo Köche (2013, p. 122) “é a que se desenvolve tentando explicar um problema, utilizando o conhecimento disponível a partir das teorias publicadas em livros ou obras congêneres.” A escolha por esse tipo de pesquisa ocorreu pelo fato da necessidade de se buscar subsídios teóricos críticos para embasar a proposta apresentada.

Ela teve como principal instrumento a consulta de livros, revistas e artigos científicos já publicados. Conforme Fonseca (2002), todo trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, a qual possibilita ao pesquisador levantar informações disponíveis sobre o problema que se procura apresentar sugestões como resposta. Ademais, de acordo com Gil (2002), ela permite que o investigador realize uma pesquisa mais ampla a partir da revisão

bibliográfica. Neste trabalho, as reflexões acerca do tema abordado têm sido confrontadas com as teorias que subsidiam a pesquisa.

2.2. Natureza da pesquisa

Para a formulação desta pesquisa, foi realizada uma observação e reflexão das práticas metodológicas, tendo em vista o estudo de textos literários aplicados ao desenvolvimento do letramento literário, efetivadas em escolas públicas onde a autora deste estudo atua desde o seu ingresso na educação básica, as quais oferecem o ensino fundamental. Esta observação foi pautada especificamente na própria atuação da autora como docente neste segmento.

Após a observação e reflexão sobre as práticas aplicadas para o ensino da leitura e produção do texto literário, detectou-se lacunas na organização e estruturação do ensino de literatura no ensino fundamental. A partir da necessidade de se construir um referencial teórico sobre a prática docente, o qual a autora desta pesquisa não dispunha antes desse estudo, motivou-a a opção pela pesquisa bibliográfica. Esse tipo de pesquisa, por sua vez, pode se configurar como uma metodologia de estímulo à pesquisa-ação. Nesta dissertação, por exemplo, ela não se tornará apenas um levantamento de reflexões teóricas, mas resultará, inclusive, em propostas metodológicas de grande valor para o estímulo a uma prática docente eficaz no que concerne ao letramento literário. Portanto, o professor/leitor deste trabalho terá em suas mãos sugestões práticas para a sala de aula que, dependendo do seu interesse, a aplicação prática poderá servir de base para uma pesquisa-ação.

Para uma melhor compreensão sobre esse tipo de pesquisa, é coerente que sejam abordados alguns de seus procedimentos. De acordo com Koerich *et al* (2009 – Revista Eletrônica de Enfermagem):

A pesquisa-ação teve origem com os trabalhos de Kurt Lewin em 1946, ao qual se atribui também a autoria do termo. Os traços especiais da pesquisa-ação estão relacionados à conceituação de problemas, o planejamento, a execução e a avaliação de ações para resolvê-los, seguida da repetição desse ciclo de atividades. Além da contribuição social, o trabalho de Lewin sobre pesquisa-ação foi considerado inovador por seu caráter participativo e democrático, já que a pesquisa se desenvolve com a participação dos sujeitos estudados e orientada, portanto, para a resolução de problemas nos ambientes onde eles ocorrem.

Como é possível observar, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre os pesquisadores e pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo/ coletivo. Todavia, a proposta metodológica apresentada nesta pesquisa não contou com a participação efetiva de colaboradores, utilização de instrumentos como questionários e entrevistas, pois ela se configurou no âmbito da observação por meio da atuação reflexiva como docente e das atividades aplicadas e desenvolvidas diariamente com os discentes, os quais interagem diretamente com a autora desta pesquisa, em sala de aula. Assim este estudo foi se construindo a partir do levantamento do estado da arte para fundamentar melhor o estudo sobre letramento literário. Para a sua concretização foram realizadas várias leituras, as quais orientam a atuação de professores de Língua portuguesa na elaboração de instrumentos metodológicos que contemplam práticas de ensino de gêneros literários e contribuem com a execução de práticas metodológicas que visam despertar no aluno a formação do leitor literário, bem como, a autonomia quanto à produção dos gêneros abordados em sala de aula.

Para o aprofundamento teórico acima mencionado, foram necessárias várias leituras sobre letramento, dentre as quais o que é postulado por Bortoni – Ricardo (2008, p.43):

O termo letramento é geralmente empregado para indicar um acervo cultural preservado por meio da escrita. Podemos usar o termo letramento no plural, ou então nos referir a culturas de letramento para preservar a ideia de que não existe só uma cultura de letramento (...). Uma cultura de letramento é constituída de práticas sociais em que as pessoas se apoiam em textos escritos e lidos ou lidos e preservados na memória.

Mediante essa abordagem, realizou-se uma avaliação do quadro histórico da educação literária na escola, a partir da escrita do 1º capítulo sobre como era, como está sendo e como deveria ser essa aprendizagem segundo práticas de letramento literário. Assim, sugestões de como trabalhar literatura no ensino fundamental são contempladas neste estudo, as quais são desenvolvidas a partir de sequências didáticas que abordam os gêneros poema e crônica, conforme será visto no terceiro capítulo.

As sequências apresentadas no 3º capítulo deste trabalho são propostas de aplicação metodológica que podem se tornar em pesquisa-ação, cujos resultados obtidos a partir da aplicação das atividades sugeridas podem ser transformados em artigos científicos, dissertações. Este estudo também permite ao professor desenvolver uma metodologia apoiada em pressupostos teóricos que a fundamenta, pois tendo como base a experiência de aplicação de sequências didáticas em sala de aula efetivada pela autora desta proposta, ao participar das

olimpíadas de Língua portuguesa, vê-se que elas contribuem para o sucesso da aprendizagem dos alunos. É fato que, em muitos casos, em sala de aula as sequências didáticas são realizadas de modo mecânico e como um simples cumprimento do que é repassado para a escola. Assim, a opção pelo tipo de desenvolvimento deste trabalho, além de favorecer uma proposta com justificativas teóricas sobre a importância de desenvolver as atividades através de sequências didáticas, também permitirá ao professor uma reflexão sobre sua própria prática docente.

Este estudo crítico-teórico possibilitou a autora desta dissertação uma elaboração aprimorada das etapas das sequências didáticas, com base em um criterioso trabalho de seleção bibliográfica. Todas as atividades são propostas de aplicação prática que visam melhorar as abordagens do ensino de literatura no ensino fundamental de modo a contemplar o letramento literário, pois ao analisar as práticas desenvolvidas pela autora desta pesquisa em sala de aula e contrapor com as teorias utilizadas para a construção deste estudo, percebeu-se a necessidade de mudança na postura do docente frente ao ensino e escolarização da literatura. Este tipo de pesquisa é para Thiollent (2008, p. 14):

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 problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A produção deste trabalho aponta caminhos para que, após a elaboração e execução das atividades propostas, o professor que tiver acesso as atividades nele contidas possa refletir sobre sua própria prática docente, por meio da aplicação dos módulos que a constituem, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências, se mantendo aberto a novas ideias e estratégias, pois,

o professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática (BORTONI-RICARDO, 2008, p.46).

Assim, levando em consideração os pressupostos apresentados acima e também considerando os objetivos deste trabalho, optou-se por usar exclusivamente a pesquisa bibliográfica, por perceber a necessidade de maior embasamento teórico sobre os estudos que

norteiam o trabalho com o texto literário no ambiente escolar, com a finalidade de contribuir com o exercício profissional do docente de língua portuguesa, incentivando-o não somente a prática receptiva de material teórico-metodológico, mas motivá-lo a buscar informações a partir de leituras que fundamentem sua prática. A pesquisa científica se destaca como extremamente importante, sobretudo na sociedade atual, tendo em vista que tem como objetivo buscar informações e produzir conhecimentos que de alguma forma possam beneficiar a sociedade.

2.3. Proposta de aplicação

As sequências elaboradas neste trabalho foram construídas tendo em vista a possibilidade de sua aplicabilidade nas turmas de 9º ano do ensino fundamental. A escolha da série se deu pelo fato de ser a fase que antecipa o ensino médio, e também devido os alunos acharem que não estudam literatura nesta série, pois como não há aulas determinadas de literatura, esse estudo é desenvolvido a partir da leitura e produção de alguns gêneros literários, não ficando claro para o aluno, que é aula de literatura e sim de leitura, simplesmente.

Tendo em vista o embasamento teórico sobre sequências didáticas foram analisadas as perspectivas teórico-expositivas apresentadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.82) os quais afirmam que uma sequência didática “é um conjunto de atividades escolares elaborado de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”; é importante que elas sejam estruturadas a partir de gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insatisfatória, mas que tenha interesse em aprender a produzi-lo. Para os autores, os componentes básicos de uma sequência didática são organizados a partir da seguinte estrutura: apresentação da situação, a primeira produção, módulos e produção final. Outros postulados considerados de extrema importância para a elaboração dessas sequências são as abordagens apresentadas por Cosson (2011), as quais destacam atividades organizadas por etapas que se estruturam seguindo duas proposições, sequência básica e expandida.

As sequências didáticas apresentadas no capítulo três terão como embasamento teórico o modelo apresentado por Cosson (2011). A escolha pela sequência expandida deveu-se ao fato de que:

Acreditamos que na sequência básica se realiza a aprendizagem plena da literatura, mas porque nela se enfatiza a experiência da interpretação como construção do sentido do mundo, as outras dimensões do letramento literário (ampliar o horizonte de leitura de forma consciente a partir da contextualização) terminam por ocupar um segundo plano. Essa posição secundária pode levar a um obscurecimento do lugar da literatura na escola, sobretudo aquele dado pela tradição. A sequência expandida vem deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação, literários, inscritos no horizonte desse letramento na escola (COSSON, 2011, p. 76).

A opção pelo método de Cosson (2011) partiu do pressuposto de que o autor aborda exemplos de sequências que contemplam, de modo mais específico, propostas desenvolvidas a partir de textos literários, diferente de Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004) que apresentam as sequências de modo mais geral, envolvendo gêneros textuais. Quanto ao modelo da sequência, foi escolhida a expandida que diferente da básica, contempla melhor o letramento literário, por apresentar várias contextualizações. Através delas, o texto literário pode ser trabalhado de acordo com várias perspectivas: teórica, temática, crítica, histórica, estilística, poética e presentificadora. Já a sequência básica é menor, ela apresenta apenas quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação; já a expandida é constituída por sete passos. Esta constituição mais abrangente permite a abordagem de atividades mais sistematizadas, as quais precisam ser oferecidas aos alunos de modo a contemplar o letramento literário (Cf. COSSON, 2011). No capítulo seguinte serão apresentadas as sequências didáticas sugeridas nesse estudo.

Assim, buscando sugerir atividades contextualizadas e interdisciplinares que contemplem o estudo dos gêneros e autores citados, este trabalho apresenta o passo a passo da sequência expandida, a qual se desenvolve a partir dos seguintes módulos: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização – teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora, temática – segunda interpretação e expansão (Cf. COSSON, 2011). Esses momentos são muito importantes para que a sequência seja executada com vistas ao desenvolvimento do letramento literário na escola.

De acordo com Leal e Albuquerque (2010, p.94):

Ao estimular o desenvolvimento dos modos de ler a obra literária, além de contribuir para a aprendizagem da literatura, ampliando o acervo textual de cada aluno, seus conhecimentos sobre a história da humanidade, os autores, os estilos, contribui para o desenvolvimento pessoal, das subjetividades, do “ser no mundo”, promovendo, ainda, o desenvolvimento de estratégias de

leitura que podem ser usadas em muitas e variadas situações de interpretação textual.

Ao constatar que as estratégias de leitura e produção do texto literário desenvolvidas na escola estavam confundindo literatura com textos que apresentem uma roupagem de literatura, mas que serviam para ensino de algum conteúdo escolar, serão propostas atividades que contemplam o trabalho com o texto literário na escola. As sequências abordarão o estudo dos gêneros poema e crônica e estão organizadas a partir da exposição das etapas, com seus respectivos objetivos, tempo de duração e descrição de como desenvolver cada atividade.

Sobre os gêneros selecionados para a realização dessa sequência, a primeira escolha recaiu sobre poema, porque, segundo Paes (1996 p.27):

O objetivo fundamental da poesia é o de: “mostrar a perene novidade da vida e do mundo; atizar o poder da imaginação das pessoas, libertando-as da mesmice da rotina; fazê-las sentir mais profundamente o significado dos seres e das coisas; estabelecer entre estas correspondências e parentescos inusitados que apontem para uma misteriosa unidade cósmica; ligar entre si o imaginado e o vivido, o sonho e a realidade como partes, igualmente importantes da nossa experiência de vida”.

Sem dúvida, ao direcionar o olhar para a sala de aula, é possível constatar que a leitura de poemas está sendo cada vez menos realizada; muitos professores e alunos afirmam que é um texto difícil, porque requer dos que os buscam uma atitude especial. É necessária muita atenção ao trabalhar com a linguagem poética, pois exige uma parceria ativa entre texto e leitor. Por outro lado ela estimula o contato do aluno com a literatura por meio de palavras que transmitem emoções, interpretações por meio das entrelinhas, isto é, aferições do que se constrói através de uma linguagem figurada. Contudo, a aproximação com a poesia aguça a percepção do leitor por meio do preenchimento do não dito e do desvendamento de intertextualizações e do desvelamento do que se constitui nas entrelinhas (SILVA, 2009b). Ao interagir com os alunos do ensino fundamental, é possível constatar que em seu repertório escolar está presente a leitura ou a declamação de poemas, seja apresentado pela escola, em momentos de festividades ou por se constituírem textos curtos, como uma estratégia de aproximar o aluno da leitura oral; pela família, por se assemelharem com música, especificamente pelo seu grau de musicalidade.

Assim, nas aulas de língua portuguesa, deve haver espaços para a leitura e o estudo de poemas, pois muitos dos defeitos da linguagem de comunicação transformam-se em recursos

expressivos na linguagem poética, como por exemplo, a ambiguidade, a polissemia, evitada ao máximo na linguagem referencial. Entendido assim, sobre o estudo de poemas, Silva (2009b) postula que a linguagem poética, portanto, guarda um parentesco com a linguagem do devaneio e do sonho, falando diretamente à emoção do leitor. Contudo, se bem trabalhado, o texto literário, pode prender e conquistar os jovens para a leitura. De acordo com Goldstein (2006, p.190):

A poesia resulta de cuidadosa elaboração formal, por isso solicita intensamente a participação do leitor, levando-o a desvendar pistas e interpretar seu(s) sentido(s). Em função disso, é ampla a gama de possibilidades de trabalho linguístico que ele permite.[...] Em determinados momentos, a linguagem condensada do poema propicia novas reflexões para complementar atividades interdisciplinares.

Desse modo, se evidencia que o professor não deve trabalhar vários gêneros literários de modo superficial pensando apenas na quantidade, levando em consideração o tamanho do texto, a linguagem, entre outros fatores externos, pois o trabalho pedagógico com o texto literário precisa ser pensado e planejado de acordo com as especificidades de cada gênero, como também levar em consideração quem o escreveu. Estes pontos foram colocados em evidência, ao elaborar as sequências, tendo em vista a atuação docente da autora desta proposta ao longo dos seus dezesseis anos em sala de aula na educação básica.

Ao escolher trabalhar com poemas, foi considerada também a escolha do autor, o que levou a opção por Manuel Bandeira (1886-1968), escritor renomado da literatura brasileira, com vasta produção literária, o qual tem feito parte do dia a dia da sala de aula da autora deste estudo, desde quando cursou a especialização em Língua Portuguesa e Literatura em 2008, especificamente com a disciplina de Literatura comparada, a qual possibilitou um diálogo muito intenso com este autor. Para Campos *et al* (2013, p.76):

Bandeira é o poeta do deslumbramento do cotidiano. Suas poesias destacam aquilo que é desprezado e ínfimo e que, portanto, seria pouco poético. No entanto, o tratamento poético reveste de beleza, humanidade e delicadeza aquilo que seria insignificante, despertando a comoção do leitor. Seus versos conseguem desobrigar a literatura da necessidade de discutir grandes temas e dramas; registra momentos, pessoas e experiências de forma livre, libertária.

Por apresentar em seus poemas esse tratamento poético que faz com que o leitor reflita sobre os temas simples do cotidiano, escolheu-se trabalhar com o poema “Vou-me embora pra Pasárgada” (1930) o qual proporcionará ao aluno grandes reflexões sobre a temática da evasão abordada pelo poeta como serão propostas nas atividades contidas nesse estudo.

Ao sugerir propostas para trabalhar atividades fundamentadas e justificadas teoricamente a partir de sequência sobre poema, escolheu-se também “crônica”, por se tratar de um gênero muito difundido em sala de aula e que possibilita grandes diálogos e reflexões por parte dos discentes. Quando se fala nesse gênero, geralmente pensa-se em “coisas do cotidiano”. E quando se fala em produção desse gênero, o leitor pode se perguntar: Como buscar informações e inspiração para se produzir uma crônica? Olhar em volta os acontecimentos e situações que surgem; ler notícias em jornais que também podem trazer inspiração para expressar reflexões sobre o cotidiano que os rodeia. De acordo com Brito (2012, p. 40):

(...) pegar o fato, não importa se insignificante ou grandioso, e vê-lo assim de pertinho, singular, particular, único – mesmo que universal, dizendo dele o que um tem de dizer. (...) mas que registrar o acontecimento (notícia), ela (crônica) trata é de enviesá-lo, apresentando a percepção particular de quem o viu e agora o aponta. O cronista é antes de tudo um comentador do mundo, grande e pequeno, que habita.

Tendo em vista esse pressuposto de que a crônica possibilita ao escritor comentar o mundo e, por conseguinte, através de sua leitura o aluno conhecer esses comentários, foi escolhido trabalhar com a crônica “19 de maio de 1888”, publicada na Seção: “Bons Dias!” do Jornal Carioca “Gazeta de Notícias”, em 19 de maio de 1888, a qual está intrinsecamente ligada ao poema de Bandeira por meio da temática do cotidiano. Conforme Lajolo (2008, p.18 e 19):

A história da crônica é simples: o que a torna sutil e sofisticada é o tom em que ela é narrada, sempre em primeira pessoa: um proprietário de escravos conta que, antes da Lei Áurea, já libertara um jovem escravo – o Pancrácio. Conta que lhe deu um salário, mas continuou a tratá-lo com violência. E conta, finalmente, que vai se utilizar desse seu gesto para fortalecer sua candidatura política, vendendo uma imagem de si como alguém que não apenas obedece à lei, mas se antecipa a ela.

Observa-se nessa crônica que, além de favorecer ao aluno a atualização da leitura de uma temática muito presente no processo histórico de nosso país, a abolição da escravidão, também possibilitará aos discentes, como também, aos docentes conhecer o cronista Machado de Assis, muitas vezes não lembrado como escritor desse gênero, no cenário da escola básica.

2.4. Organização das sequências didáticas

A primeira sequência expandida proposta neste trabalho tem como objetivo auxiliar o professor na sistematização do trabalho com poema em sala de aula. As atividades estão organizadas em 13 módulos e estruturadas a partir de leituras, análises, interpretações e produções orais e escritas do poema “Vou-me embora pra Pasárgada” (1930) de Manuel Bandeira; as atividades serão desenvolvidas em 30 horas/aulas. A escolha do gênero se deu pelo fato de que, atualmente, é um dos menos utilizados em sala de aula pelos professores, apesar do livro didático o contemplar muito e ser um texto que proporciona aos que com ele interagem a reflexão, o deleite e a construção do conhecimento. De acordo com Goldstein (2006, p.190):

A linguagem literária bem trabalhada tem o dom de prender, enfeitiçar e conquistar os jovens para a leitura. Em particular, o poema, em decorrência da sua especificidade e do modo como é construído. A poesia resulta de cuidadosa elaboração formal, por isso solicita intensamente a participação do leitor, levando-o a desvendar pistas e interpretar seu(s) sentido(s). Em função disso, é ampla a gama de possibilidades de trabalho linguístico que ele permite.

Assim, com a aplicação das propostas que serão apresentadas no capítulo seguinte, é possível desenvolver um processo de escolarização da literatura que favoreça ao aluno o desenvolvimento de diferentes conhecimentos e habilidades sobre o diálogo entre autor e leitor; as relações entre leitura e produção textual entre outros aspectos relacionados ao trabalho com o texto literário.

Partindo desta premissa, são sugeridas nesta primeira sequência treze etapas, fundamentadas teoricamente, as quais serão ilustradas a seguir:

ETAPA	OBJETIVO	DURAÇÃO
MOTIVAÇÃO	Motivar o leitor para receber o texto literário.	1 hora/aula
INTRODUÇÃO	Ativar os conhecimentos prévios sobre o gênero a ser estudado.	2 horas/aulas
LEITURA	Comparar os conceitos de poema, poesia e poeta a partir da leitura de textos literários e dicionários da língua portuguesa e termos literários.	2 horas/aulas
PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO	Localizar informações implícitas e explícitas a partir da leitura do poema.	2 horas/aulas
CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA	Ressaltar a importância dos conhecimentos adquiridos com a leitura do poema a partir da intertextualidade e do trabalho interdisciplinar.	2 horas/aulas
CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	Aprofundar a leitura do poema tendo como suporte informações sobre o contexto histórico de produção da obra.	2 horas/aulas
CONTEXTUALIZAÇÃO ESTILÍSTICA	Identificar no poema características literárias que dialogam com estilos literários presentes na literatura brasileira.	2 horas/aulas
CONTEXTUALIZAÇÃO POÉTICA	Compreender a importância dos elementos poéticos e da linguagem plurissignificativa na construção do poema.	2 horas/aulas
CONTEXTUALIZAÇÃO CRÍTICA	Apresentar e elaborar roteiros de leitura para aprofundamento do conhecimento de mundo do leitor.	2 horas/aulas
CONTEXTUALIZAÇÃO PRESENTIFICADORA	Desenvolver habilidades de argumentação do leitor, bem como, auxiliá-lo no processo de atualização da leitura do poema.	2 horas/aulas
CONTEXTUALIZAÇÃO TEMÁTICA	Ampliar o horizonte de leitura dos alunos e articular a prática da escrita	2 horas/aulas
SEGUNDA INTERPRETAÇÃO	Realizar a leitura aprofundada das temáticas: “evasão” e “antievassão” apresentadas por um autor brasileiro: Manuel Bandeira e um autor caboverdiano: Ovídio Martins a partir de um projeto metodológico.	5 horas/aulas
EXPANSÃO	Efetivar o processo de ultrapassagem do limite de um gênero para outros gêneros.	4 horas/aulas

Como foi exposto no quadro as etapas, objetivos e duração de horas/aulas das atividades que compõem a sequência expandida para a leitura e produção de poema, será apresentado aqui outro quadro com as etapas e objetivos da sequência sobre crônica. As atividades de leitura da crônica sugeridas nesta sequência serão desenvolvidas em 29 horas/aulas que permitirão que os alunos observem como o autor construiu seu texto e, a partir das atividades de escrita, eles aprimorarão as habilidades de produção textual tendo em vista situações por eles vivenciadas. Essas atividades serão distribuídas a partir de 13 módulos. Segue o quadro contendo as etapas desenvolvidas com a crônica “19 de maio de 1888” de Machado de Assis.

ETAPA	OBJETIVO	DURAÇÃO
MOTIVAÇÃO	Apresentar breves informações sobre o autor, Machado de Assis, e o gênero crônica.	1 hora/aula
INTRODUÇÃO	Abordar diferenças entre notícia e crônica.	2 horas/aulas
LEITURA	Identificar a importância da intertextualidade na produção escrita de crônica.	2 horas/aulas
PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO	Interpretar a temática abordada na crônica a partir da interdisciplinaridade.	2 horas/aulas
CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA	Aprofundar a temática principal da crônica: “A abolição da escravatura”	2 horas/aulas
CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	Apresentar fatos e fotos relacionados ao século de Machado de Assis, o XIX.	2 horas/aulas
CONTEXTUALIZAÇÃO ESTILÍSTICA	Caracterizar a produção realista de Machado de Assis.	2 horas/aulas
CONTEXTUALIZAÇÃO POÉTICA	Produzir individualmente uma crônica a partir de imagens do cotidiano.	2 horas/aulas
CONTEXTUALIZAÇÃO CRÍTICA	Socializar informações importantes extraídas dos roteiros de leitura apresentados pelo professor.	2 horas/aulas
CONTEXTUALIZAÇÃO PRESENTIFICADORA	Relacionar acontecimentos identificados na crônica com fatos atuais apresentados pelo documentário “Servidão Moderna”.	2 horas/aulas
CONTEXTUALIZAÇÃO TEMÁTICA	Produzir um relatório sobre as informações adquiridas mediante pesquisas, palestras referentes à história de comunidades remanescentes de quilombos.	2 horas/aulas
SEGUNDA INTERPRETAÇÃO	Produzir coletivamente textos com a temática “trabalho escravo” que comporão um jornal: notícia, entrevista, crônica.	5 horas/aulas
EXPANSÃO	Dar continuidade a leitura de gêneros literários: da crônica ao romance.	3 horas/aulas

Toda a experiência vivenciada no processo de construção dessa pesquisa ressalta a importância da mediação do professor e sua postura enquanto pesquisador. No ambiente escolar, é recorrente a afirmação de que o professor não dispõe de tempo para executar todas as tarefas que lhes são determinadas. Por outro lado, vê-se a necessidade do docente identificar qual é a melhor forma de mediar a aprendizagem dos conteúdos a serem ministrados e como motivar e acompanhar o processo de aprendizagem dos discentes. Desse modo, surge a necessidade de saber conciliar as atividades de docência com as leituras, que orientam o trabalho do professor enquanto pesquisador. No processo de desenvolvimento desta pesquisa, é possível perceber a importância do professor não só se apropriar do conhecimento adquirido a partir das leituras realizadas, mas também se dispor a produzir estratégias que estimularão as ações práticas desenvolvidas em sala de aula, tendo em vista a melhoria do ensino-aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008).

3. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: PROPOSTAS METODOLÓGICAS COM POEMA E CRÔNICA

3.1. Atividades de leitura e escrita literária por meio de sequência expandida

Com base nas informações obtidas e divulgadas pelo Ministério de Educação e Cultura através de relatórios dos programas de avaliação do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) como ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) ou Prova Brasil, ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica) e ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), os quais apresentam relatos divulgados por jornais, *sites* e revistas que abordam assuntos relacionados à educação, pesquisas e estratégias diversificadas de condução da aprendizagem vêm sendo propostas por vários programas governamentais e não governamentais, como por exemplo, o Pacto Nacional pela Idade Certa e a Olimpíada de Língua Portuguesa, as quais contemplam o desenvolvimento de sequências didáticas e estão sendo executadas por professores da educação básica.

Todavia, ao iniciarem a execução das atividades, alguns docentes não continuam o processo de desenvolvimento das propostas por encontrarem várias dificuldades, dentre elas, falta de compreensão de algumas etapas e insegurança ao explicar o conteúdo por não ter familiaridade com algumas terminologias contidas na proposta. Vários deles não conseguem realizar leituras para aprimorar a sua formação acadêmica e nem buscam ajuda de colegas, por não saberem como solucionar as dificuldades desistem de aplicar as atividades. Este trabalho apresenta contribuições para que o professor reconheça a necessidade de se munir de um aparato metodológico não porque os órgãos governamentais que avaliam a educação básica exigem, mas porque eles podem tornar mais eficaz a aprendizagem dos conteúdos a serem ensinados.

É importante ressaltar que os docentes, em sua maioria, sentem-se inseguros quanto à aplicação de atividades propostas por organizações ligadas à educação e que visam o desenvolvimento educacional dos alunos como MEC e OLP, por exemplo. Apesar de receberem as sequências prontas através de livros de orientação para produção de textos, a exemplo de cadernos do professor enviados pela Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro, contendo atividades para serem desenvolvidas em sala de aula com o objetivo de que os alunos produzam gêneros como Poema, Memórias, Crônica e Artigo de

opinião, os docentes, em sua maioria não têm fundamentação teórica sobre as atividades que serão apresentadas aos alunos.

Esses gêneros deverão ser produzidos tendo em vista abordagens do lugar onde o aluno vive e a série que estuda. Os cadernos são enviados para as escolas nos anos pares, período que acontece a produção textual na sala de aula e a escolha dos textos semifinalistas e finalistas em cada gênero, de acordo com a seleção escolar, municipal, regional e nacional. São várias as etapas a serem desenvolvidas e, apesar de receberem prontas muitas escolas não trabalham com seus alunos porque acham difícil aplicá-las, as razões já foram expressas anteriormente, e também por não conseguirem administrar bem o tempo em sala de aula ao ministrar os conteúdos curriculares e as sequências propostas, uma alternativa para amenizar estas dificuldades poderia ser por meio de grupos de estudos formados por professores e coordenação pedagógica, realizados na escola com a finalidade de discutir sobre os pontos que inviabilizam a efetivação desta metodologia. Assim, conseguirão não apenas trabalhar com as que já recebem prontas, mas também, elaborar sequências de acordo com o gênero textual que os alunos apresentem mais dificuldades em produzi-lo.

Na verdade, a organização da atuação pedagógica em sala de aula, por meio de sequências didáticas contribui para que se construam conhecimentos a partir de atividades sistemáticas e contextualizadas. Conforme apontam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.83), uma “sequência didática tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Nesse sentido, a elaboração de atividades que compõem a sequência didática deverá ser construída levando em consideração o aprendiz como sujeito protagonista em seu processo de aquisição de novos saberes e aprimoramento dos já adquiridos, sobretudo porque todo conhecimento a ser adquirido e aperfeiçoado pressupõe não apenas a consciência plena do discente a respeito de como acontecerá o processo de aquisição, mas também o interesse em desenvolver novas habilidades ou conhecimentos que lhe servirão para o seu crescimento intelectual.

Desse modo, a proposta que será apresentada nesta pesquisa visa contribuir com a disseminação de propostas metodológicas de letramento literário que auxiliarão o professor do 9º ano a desenvolver atividades motivadoras através da execução de sequência didática com o gênero textual poema, a qual terá o poema “Vou-me embora pra Pasárgada”, contido no livro *Libertinagem* (1930), do escritor brasileiro Manuel Bandeira (1886-1968), como texto norteador das atividades.

O porquê de trabalhar com sequência didática justifica-se a partir do conceito apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82 - 83), os quais a definem como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, o qual serve para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”.⁶De acordo com Altenfelder (2004, p.4), sequências didáticas são “um conjunto sistematizado de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo etapa por etapa. Organizadas com os objetivos que o professor quer alcançar para aprendizagem de seus alunos, envolvendo atividades de aprendizagem e de avaliação”.

Trabalhar com atividades sistematizadas tendo como referência o passo a passo das etapas planejadas, de modo a explorar vários exemplos e características do gênero em estudo antes de uma produção escrita final é planejar o processo de aquisição da aprendizagem e não pensar apenas no resultado que as atividades desenvolvidas apresentarão como meramente é feito em muitas salas de aula.

Ao analisar os postulados abordados acima, o professor perceberá que, ao aplicar sequências didáticas e explorar as diferentes características de um gênero literário, a atuação docente reúne de modo contextualizado atividades de leitura, escrita e gramática. Essa contextualização acontece mediante o estudo das características do texto, da linguagem empregada, bem como através das várias leituras realizadas para a observação das partes que compõem o texto em estudo.

Não se pode esquecer de que o planejamento das atividades, bem como a sistematização do ensino através da exploração, experimentação, reorganização de informações e conceitos, permite uma continuidade no processo de conhecimento e aprofundamento do gênero a ser estudado, pois essa exploração envolve a organização do texto, a articulação entre suas partes, além do contato com a diversidade de textos relativos ao gênero estudado através da leitura e da escrita deles.

Neste trabalho, as sugestões de como trabalhar sequências didáticas, bem como elaborá-las, terão como eixos norteadores o desenvolvimento de atividades a partir do estudo de texto literário e não de textos diversos, os quais apresentam uma diferença que merece aqui uma breve exposição. De acordo com Rosenfeld (2011, pp.15 -19)

⁶Esta dissertação trabalhará com gêneros literários, porém as considerações desses dois autores são úteis para a compreensão do gênero “sequência didática.” Assim, a base teórica que subsidiará este capítulo e as atividades propostas será extraída dos modelos de Cosson (2011).

[15]A classificação de obras literárias segundo gêneros tem a sua raiz na República de Platão. No 3º livro, Sócrates explica que há três tipos de obras poéticas: O primeiro é inteiramente imitação. O segundo é um simples relato do poeta e o terceiro une ambas as coisas. [16] A pureza (de gêneros) em matéria de literatura não é necessariamente um valor positivo. Ademais, não existe pureza de gêneros em sentido absoluto. [17] A teoria dos gêneros é complicada pelo fato de os termos “lírico”, “épico” e “dramático” serem empregados em duas acepções diversas. A primeira – mais de perto associada à estrutura dos gêneros – poderia ser chamada de “substantiva”. [18]A segunda acepção dos termos lírico, épico, dramático, de cunho adjetivo, refere-se a traços estilísticos (...) toda obra literária de certo gênero conterà, além dos traços estilísticos mais adequados ao gênero em questão, também traços estilísticos mais típicos de outros gêneros. Não há poema lírico que não apresente ao menos traços narrativos ligeiros e dificilmente se encontrará uma peça em que não haja alguns momentos épicos e líricos[19].

É possível observar que o conceito de gênero literário está ligado a formas e funções dos textos escritos e tem sofrido inúmeras variações desde a Antiguidade Clássica até os dias atuais. Algumas dessas variações podem ser compreendidas a partir do que apresenta Moisés (1974, p.196):

Com Aristóteles, presenciamos a primeira tentativa de uma sistematização das ‘formas’ literárias: como, todavia, a sua Poética ficasse incompleta, apenas temos uma ideia aproximada do que seria a sua concepção de gênero. Refere a epopeia, a tragédia, a comédia, o ditirambo [...] mas se demora tão somente nas três primeiras, sobretudo a tragédia.

Nos estudos literários, o conceito de gênero se refere à recorrência de características que permitem agrupar as manifestações literárias, mas como “a criação literária não se prende a nenhuma lei discursiva implacável, nunca será possível alcançar uma tipologia universal, irrefutável e imutável”, como aponta o *E-Dicionário de termos literários*⁷.

A partir das definições apresentadas sobre gêneros literários surge a discussão sobre a mescla que existe entre os gêneros, de acordo com Rosenfeld (2011) “a pureza”, isto é a singularidade não é uma característica positiva que se atribua aos gêneros literários, pois apesar de existirem algumas denominações para determinados textos, tais como, conto, crônica, romance, poema, eles dialogam entre si e suas características se entrecruzam, em vários momentos de suas construções. Isto se ratifica com a afirmação de Silva (2009b, p. 71):

⁷http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=106&Itemid=2

Essa feição da linguagem literária, o seu teor conotativo, metafórico, constitui a sua dificuldade e a sua grandeza. Reconhecer o não dito, ou o sugerido via metáfora, é tarefa que mobiliza o leitor, que o põe em estado de alerta e que torna a leitura um processo eminentemente ativo. Ler as entrelinhas de um texto, desvendar suas intenções, descobrir o que está encoberto é tarefa instigante e prazerosa.

Conforme os *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba* (2006, p.88), “Instigar os educandos a observar a construção linguística do texto é criar condições para que se tornem leitores atentos e aprendam a atribuir sentidos à linguagem literária;” esta é uma excelente forma de apresentação do texto literário ao aluno também do ensino fundamental. Outra característica importante quanto à escolha do gênero literário é a sua contribuição para a aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias de leitura que podem ser usadas em várias situações de interpretação de textos, bem como a inserção do educando nas atividades de letramento literário, que ultrapassam a simples aquisição de habilidades de leitura oral, silenciosa e se constitui um leitor literário por meio do diálogo com os autores da literatura.

A importância da sequência didática para o trabalho com gêneros literários é abordado por vários autores assim como a utilização desta para o resgate do letramento literário na escola, como aponta Lajolo (1986, p. 69):

É a propósito da literatura que a importância do sentido do texto se manifesta em toda a sua plenitude. É essa plenitude de sentido o começo, o meio e o fim de qualquer trabalho com o texto. Todas as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resgatar seu significado maior.

Contudo, não é difícil perceber que ainda falta motivação para a leitura literária em sala de aula e que práticas de letramento literário, na maioria das vezes, encontram-se adormecidas no ensino fundamental II. De acordo com Aguiar e Bordini (1988, p.40):

A tarefa de uma metodologia voltada para o ensino da literatura está em, a partir dessa realidade cheia de contradições (ensinar literatura para aprender conceitos e não para aprender a gostar de ler), pensar a obra e o leitor e, com base nessa interação, propor meios de ação que coordenem esforços, solidarizem a participação nestes e considerem o principal interessado no processo: o aluno e suas necessidades enquanto leitor, numa sociedade em transformação.

É nessa perspectiva de uma abordagem metodológica pautada na interação que este estudo visa contribuir com a prática dos professores que atuam no ensino fundamental, a partir de atividades que terão como eixo norteador a sequência expandida, cuja finalidade é favorecer o aprimoramento do letramento literário na escola.

Retomando a questão, diferente do gênero literário que apresenta mesclagem de características pela presença do hibridismo, o gênero textual, comumente, se constrói a partir de estruturas mais fixas, as quais possibilitam atividades de leitura que buscam levar o aluno a associar as categorias de descrição gramatical aos efeitos de sentido gerados na interação. De acordo com Marcuschi (2008, p.161) “pode-se dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia”.

Nesse sentido, as atividades de localização de informações explícitas, as que ativam o conhecimento prévio do aluno, tendo em vista processos de escolha e combinação ocorridos nos diferentes níveis da língua: fonológico, morfológico, semântico, sintático e pragmático a partir de atividades de produção textual, as quais envolvem um amplo campo de estratégias cognitivas podem ser organizadas e desenvolvidas também através de sequências didáticas.

Desse modo, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 64-65):

Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes.

Não é simples estabelecer diferenças entre gêneros textuais e literários, no entender de Bazerman, (2006) os gêneros não são apenas estrutura, são formas de vida, modos de ser e ambientes para a aprendizagem. Aprofundando esta reflexão, Marcuschi (2008, p. 151) aponta que “O estudo dos gêneros textuais é uma área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. É quase impossível dominar com satisfatoriedade as várias sugestões para o tratamento dos gêneros textuais”.

Conforme Bazerman (2006, p. 25) o gênero, nos estudos literários, está mais relacionado às questões de forma textual ou dos efeitos sobre um leitor ideal do que sobre as relações sociais. Ainda conforme o autor,

A teoria literária recente, percebendo a indeterminação das formas literárias, o novo nos textos individuais e a indiosincrasia da resposta do leitor, questiona as definições formais ou textuais de gênero (Derrida, 1980;

Foucault, 1972; Hernadi, 1972) e considera fantasiosa a identificação de qualquer texto como essencialmente pertencente a um ou outro gênero. (BAZERMAN, 2006, p.26)

Assim, as abordagens sobre as particularidades que envolvem o estudo dos gêneros devem ser estudadas a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, que privilegiem o conhecimento que os alunos trazem consigo. Tendo em vista, os gêneros literários que os discentes trazem de sua formação e de seu repertório familiar e social, é possível estabelecer conexões de aprofundamento da aprendizagem, pois ainda conforme Zilberman (1989, p.50), os gêneros literários dizem respeito à recepção, envolvimento intelectual, sensorial e emotivo, o leitor tende a se identificar com essas normas, transformadas, assim, em modelos de ação.

Observando essas concepções a partir de gêneros, Soares (2004, p.18) afirma: “nosso problema (professores) não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas também, e, sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita”. Portanto, ler e escrever pressupõe objetivos bem definidos. Por exemplo, ler um poema para homenagear alguém querido é diferente de lê-lo em sala de aula para fazer a interpretação ou declamá-lo em um sarau poético. Por isso, é necessário organização e planejamento das ações, tendo em vista os objetivos que o professor deseja alcançar juntamente com seus alunos.

Diante do exposto, o desenvolvimento de atividades em sala de aula por meio de sequência didática tem sido apontado como positivo por alguns autores. De acordo com Marcuschi (2008) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), elas apresentam inúmeras vantagens, que poderão contribuir com a diminuição do déficit de aprendizagem no ensino de língua portuguesa desde as séries iniciais até o final da educação básica, de modo que o professor, ao longo da execução das etapas da sequência, orientará o aluno quanto à observação de como o texto é escrito e oferecerá condições para que ele possa usar esse conhecimento a partir da escrita de textos de sua autoria, também permitirá que o professor avalie continuamente os avanços ocorridos durante todo o processo de construção e desenvolvimento das atividades.

Além disso, a elaboração e execução das etapas que constituirão o caminho a ser seguido pelo aluno e professor contribuirão para amenizar as dúvidas e inseguranças dos professores quanto à execução de algumas atividades, pois a organização sistemática de ações requer uma observação prévia do docente, bem como a preparação de algum material

necessário para a execução das etapas sugeridas. Desta forma, as atividades propostas permitirão ao professor trabalhar com textos em sala de aula de modo mais significativo atendendo às necessidades dos alunos, seja na escrita, na leitura ou na oralidade.

Entre as sugestões de atividades a serem desenvolvidas com os alunos do ensino fundamental e de modo específico os do 9º ano, estão as sequências básica e expandida, segundo o modelo apresentado por Cosson (2011). Conforme as tipologias que as denominam, é possível identificar que a primeira se caracteriza por apresentar etapas condensadas, mas significativas para o desenvolvimento de habilidades referentes à leitura e escrita de gêneros literários, a partir da realização dos quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Desenvolvendo estas etapas, o aluno realiza a aprendizagem plena da literatura, porque nelas se enfatizam a interpretação como construção do sentido do mundo. De acordo com Silva (2009b), uma vez que a leitura literária é um jogo de parceria entre texto e leitor, o não dito é preenchido conforme a bagagem cultural de quem lê.

Por outro lado, o desenvolvimento da sequência básica não contempla uma reflexão maior sobre alguns temas abordados pela obra lida. Conforme a própria denominação apresentada por Cosson (2011) como sequência expandida, este segundo modelo apresenta um detalhamento maior de etapas que tem como objetivo o desenvolvimento do letramento literário, de modo que o texto pode ser analisado mediante vários pressupostos, isto é, a partir de várias contextualizações, segunda interpretação e expansão, como podem ser observadas na ilustração apresentada na página seguinte.

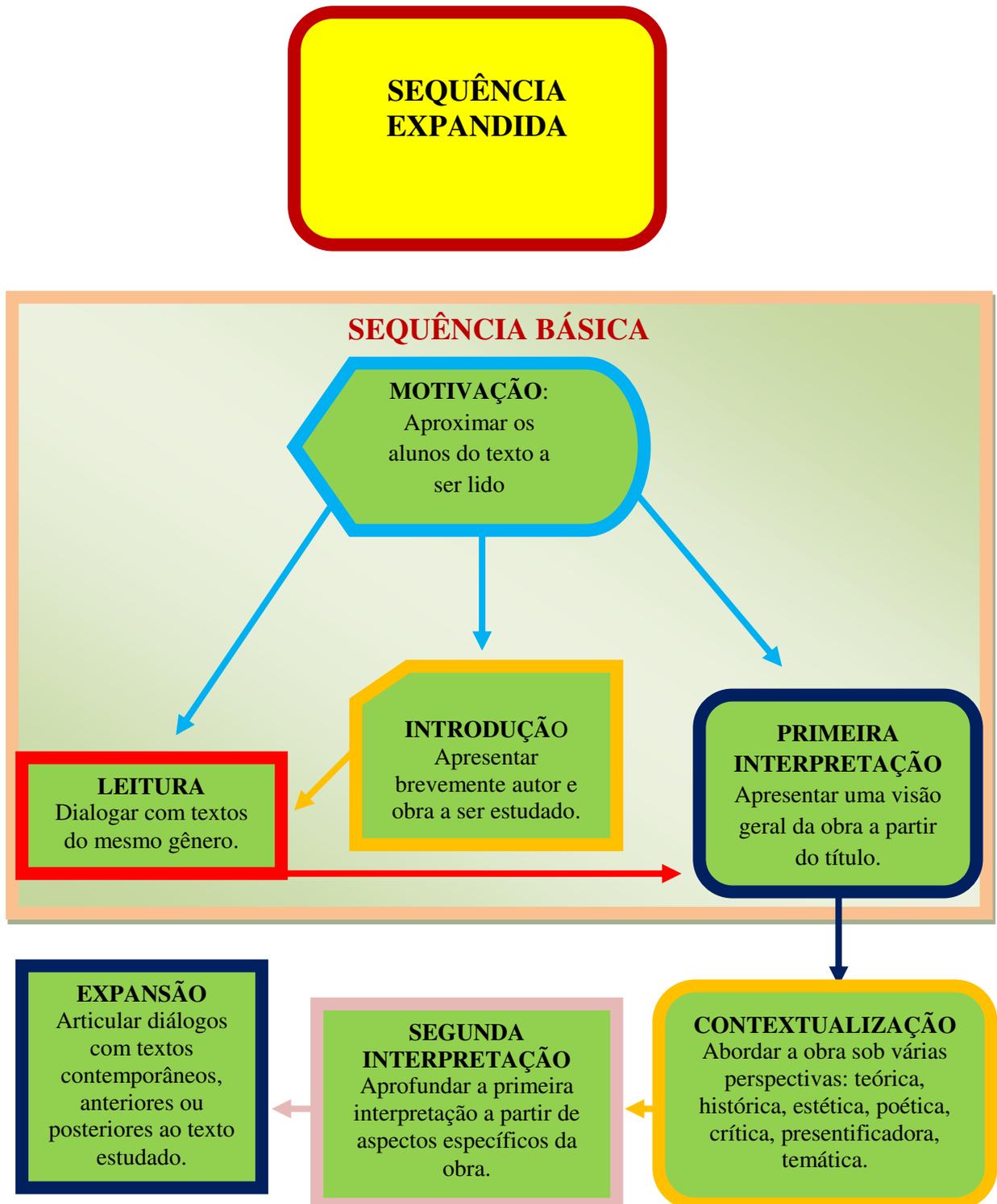


Figura 1: Etapas da sequência básica e expandida apresentadas por Cosson (2011)

Deste modo, ao desenvolver as atividades contidas na sequência expandida, trabalham-se os passos da básica. Neste percurso do desenvolvimento das atividades é

aconselhável que o texto literário escolhido seja trabalhado na íntegra, com mais aprofundamento na leitura, interpretação e produção. Assim o professor perceberá que privilegiar a organização e aprimoramento de habilidades como relacionar e selecionar informações, fazer inferências, identificar o significado de palavras cujo entendimento não se pode depreender através do contexto é mais importante do que ler superficialmente vários gêneros literários; a variação do conjunto de atividades com as quais o professor interage também vislumbra autonomia e possibilidades de construção de outras sequências com seus alunos (COSSON, 2011). Desse modo, é necessário deixar claro para o discente que o conhecimento da literatura é muito importante para ele enquanto aluno-leitor, pois de acordo com Magalhães e Barbosa (2009, p. 153)

(...) a experiência estética vivenciada na leitura de obras literárias aguça a imaginação, a sensibilidade e, pela catarse (Aristóteles), apura as emoções, além de promover a construção de conhecimentos, atitudes morais e éticas, ou seja, a literatura contribui, de fato, para a formação da cidadania, justificando, portanto, a sua necessidade no currículo escolar.

O diálogo entre autor e leitor através da leitura literária feita pelo aluno precisa estar no centro do processo de ensino e aprendizagem porque visa privilegiar a relação entre os textos literários e seus contextos de produção.

A este respeito, Cosson (2011, p.120) observa:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário.

Nessa perspectiva, o ato de ler precisa ser compreendido como prática social, cujo objetivo é levar os alunos a utilizar essa habilidade para a vida, por isso, um propósito didático muito importante que deve fazer parte das reflexões do professor: tratar a leitura, de modo especial, a dos textos literários, como uma atividade que requer procedimentos sistematizados, planejados para que sua abordagem tenha eficácia em contexto de pesquisa, na compreensão das informações contidas nas entrelinhas do texto e, principalmente, na interação entre os participantes envolvidos leitor, autor e texto.

Deste modo, o processo interpretativo do texto, segundo Cosson (2011), é um dos mais importantes usos da linguagem literária na construção de significados a partir do acionamento de conhecimentos já adquiridos, bem como na aquisição de novos conhecimentos. Segundo Lajolo, (2001, p.18):

Para que um texto seja considerado literatura [...] é preciso mais do que interação entre seu autor e seus leitores. A literatura tem de ser proclamada, e só os canais competentes podem proclamar um texto ou um livro como literatura. Entre as instâncias responsáveis pelo endosso do caráter literário de obras que aspiram ao status de literatura, a escola é fundamental. A escola é a instituição que há mais tempo e com maior eficiência vem cumprindo o papel de avalista e de fiadora do que é literatura. Ela é uma das maiores responsáveis pela sagração ou pela desqualificação de obra e de autores. Ela desfruta de grande poder de censura estética – exercida em nome do bom gosto – sobre a produção literária.

Ao estimular o desenvolvimento das várias formas de ler a obra literária, a escola, além de favorecer a aprendizagem significativa da literatura, amplia o acervo cultural de cada aluno, seus conhecimentos sobre a história, os autores, os estilos; contribui para o desenvolvimento pessoal, das subjetividades, além de favorecer a aprendizagem de diferentes estratégias de leitura que podem ser usadas em muitas situações de interpretação textual, apontam Leal e Albuquerque (2010). Desse modo, os alunos estariam recebendo uma mediação adequada para que o desenvolvimento da fruição da leitura se efetivasse por meio de uma formação do leitor que o capacite a ultrapassar a prática da leitura como mera decodificação e atinja o desenvolvimento da leitura crítica. Nesse processo, os PCNs (1998, p.69-70) postulam que:

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.

Diante disso, ao organizar as práticas metodológicas de leitura, escrita e produção do texto literário, é necessário que o professor tenha em mente os objetivos do ensino de língua

na escola. Organizá-las requer que o docente tenha clareza das finalidades colocadas para o ensino e dos conhecimentos que precisam ser construídos para alcançá-las.

No tocante aos objetivos do ensino de língua na escola e, conseqüentemente, o de literatura, é importante ressaltar que as práticas orais têm tanta importância para o desenvolvimento da aprendizagem quanto as práticas escritas (BAGNO, 2002). A observação e efetivação desses objetivos apontam caminhos que possibilitam aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental aperfeiçoar as práticas textuais orais e escritas em sala de aula a partir dos cinco pontos, apontadas por Soares (1999, p. 4-5):

“(1) Promover práticas de oralidade e de escrita de forma integrada, levando os alunos a identificar as relações entre oralidade e escrita.”

A partir do primeiro objetivo do ensino de língua na escola, é possível identificar que a realização de atividades que possibilitem o encontro entre oralidade e escrita ainda é bastante ausente na escola, principalmente no que se refere à oralidade. Pouco se trabalha isso, pois o que se realiza em sua maioria é a leitura oral como atividades de oralização e não um trabalho organizado com gêneros orais: debate, mesa redonda, análise da variação linguística presente na sala de aula para comparação entre o emprego de recursos fonológicos e sintáticos utilizados pelo professor e pelo aluno entre outras atividades que envolvam um evento de oralidade, como aponta Bortoni (2004, p.26): “mesmo em sala de aula, há eventos que são conduzidos com mais formalidade e mais monitoração linguística que outros”. Por isso, cabe ao professor trabalhar essas variações para adequá-las ao momento de sua aplicação na oralidade.

“(2) Desenvolver as habilidades de uso da língua escrita em situações discursivas diversificadas em que haja: motivação e objetivo para ler textos de diferentes tipos e gêneros e com diferentes funções; motivação e objetivo para produzir textos de diferentes tipos e gêneros, para diferentes interlocutores, em diferentes situações de produção.”

O segundo objetivo direciona a reflexão para o fato de que a efetivação da motivação tem falhado muito no processo de realização das atividades. Professores e alunos desmotivados não contribuem para um processo de ensino aprendizagem eficaz, uma vez que

a escola, quase sempre, se preocupa com o resultado e não com o processo das atividades, deixando, assim, a motivação em segundo plano. O momento de despertar o aluno para a leitura do texto deve acontecer no diálogo que o professor realiza ao apresentar a proposta a ser desenvolvida. É preciso aguçar a curiosidade dos leitores em conhecerem novos gêneros e as novas descobertas que a leitura pode proporcionar.

“(3) Desenvolver as habilidades de produzir e ouvir textos orais de diferentes gêneros e com diferentes funções, conforme os interlocutores, os seus objetivos, a natureza do assunto sobre o qual falam ou escrevem, o contexto, enfim, as condições de produção do texto oral ou escrito.”

Essas habilidades abordadas no terceiro objetivo serão possíveis de serem desenvolvidas se a escola encontrar espaço para a execução de produção escrita orientada pelo professor, o que requer muito tempo do educador na realização desse acompanhamento, bem como a audição de textos diversos veiculados na sociedade (entrevistas, palestras) com objetivos definidos para a aquisição de habilidades como: reconhecer diferenças entre o que é ouvido e sua transcrição, de modo que, na oralidade, muitos recursos são utilizados como marcadores conversacionais para manter a coerência do discurso e/ou enfatizar uma ideia. Já na escrita, precisam ser retirados, a fim de adequar o texto aos mecanismos de coesão da modalidade escrita.

“(4) Criar situações em que os alunos tenham oportunidades de refletir sobre os textos que leem, escrevem, falam ou ouvem, intuindo, de forma contextualizada, a gramática da língua, as características de cada gênero e tipo de texto, o efeito das condições de produção do discurso na construção do texto e de seu sentido.”

O quarto objetivo viabiliza informações que permitem ao professor compreender que a construção de sentido ao que lê ou escreve requer a efetivação de atividades que oportunizem ao aluno realizar autoavaliação de sua aprendizagem e conceber o texto como campo de muitos significados e não como pretexto para a aprendizagem de conteúdos gramaticais. Ao realizar os processos de comparação e reescrita de suas produções, os alunos serão capazes de identificar os avanços alcançados por ele, tendo em vista as características e funcionalidade de cada gênero produzido.

“(5) Desenvolver as habilidades de interação oral e escrita em função e a partir do grau de letramento que o aluno traz de seu grupo familiar e cultural, uma vez que há uma grande diversidade nas práticas de oralidade e no grau de letramento entre os grupos sociais a que os alunos pertencem – diversidade na natureza das interações orais e na maior ou menor presença de práticas de leitura e de escrita no cotidiano familiar e cultural dos alunos.”

O quinto objetivo aponta para a importância de levar em consideração o conhecimento prévio do aluno, pois a partir dessa identificação do que o aluno já sabe, o professor deverá tê-la como ponto de partida para a elaboração e execução de atividades que promovam a interação efetiva entre autor e leitor, bem como a reflexão, produção e análise de sentidos, como condições básicas para o letramento. Pois, ainda conforme Soares (1999, p. 3; ênfases da autora), “o letramento é estado ou condição de quem *não só* sabe ler e escrever, MAS exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”.

Diante do exposto, as atividades apresentadas a seguir terão como objetivo principal promover o letramento literário, ajudar o aluno a fazer da leitura uma parte significativa de suas atividades escolares e, acima de tudo, uma atividade que envolve prazeres e descobertas, atividade de ampliação do mundo e dos indivíduos que dele compartilham por meio da escrita. As sugestões apresentadas contemplarão o desenvolvimento de uma sequência didática comentada, a qual será proposta a partir de etapas e objetivos que nortearão toda a organização metodológica voltada para o gênero “poema”.

3.2. Sequência expandida: Proposta de Leitura e Escrita de Poemas para o 9º ano

Tendo em vista que um dos principais objetivos do letramento literário é formar uma comunidade de leitores como postula (Cosson, 2011), é necessário compreender que a prática de sala de aula atesta que é muito importante escolher os gêneros e os autores com os quais a sequência será desenvolvida, levando em consideração os conhecimentos e os anseios dos alunos com os quais as atividades serão construídas e executadas, pois assim, serão desenvolvidas com mais êxito. Embasada nesse objetivo, deu-se a escolha do autor Manuel Bandeira (1886-1968), considerado um dos mais importantes poetas brasileiros.

SOBRE O AUTOR

Para Alves (2013, p.124), “a simplicidade expressiva dos poemas de Bandeira não impede que eles sejam ricos no uso de recursos estilísticos, embora essa riqueza passe muitas vezes despercebida, pela espontaneidade que o poeta imprime aos seus escritos”. Corroborando com esta afirmação o editor da revista *Língua* (Ano III, nº 35, setembro de 2008, p.43), Luiz Costa Pereira Junior, afirma que Manuel Bandeira é:

O poeta da delicadeza que procura liberdade de movimentos. Tal busca parece tê-lo levado, por exemplo, à experimentação formal (foi um dos precursores do Modernismo e trilhou do verso livre à forma fixa, passando pela poesia concreta). Levou-o também à predileção por certos temas, como o desconforto ante o confinamento, a lucidez no trágico e a cumplicidade com a morte. Mas, principalmente, o desejo de liberdade de movimentos parece ter levado o poeta à observação carinhosa sobre o que há de ordinário do mundo. O poeta transforma fatos pessoais e a mazela cotidiana em matéria bruta de composição. O falho no ser humano é tratado por ele com a reserva permissiva de um confessor compreensivo. O fatídico é nele descrito com leveza, humor e resignação.

É fato que as experiências pessoais influenciam a obra de um artista, como prova a produção de Manuel Bandeira. Apesar disso, não se pode esquecer o que já dizia Fernando Pessoa no Poema “Autopsicografia” que integra a obra *Cancioneiro* (1934): “o poeta é um fingidor” e é capaz de “fingir que é dor a dor que deveras sente”. Por isso, não se pode resumir a obra de Bandeira a um simples relato de seu sofrimento com a doença (tuberculose). O poeta, ao recriar suas experiências pessoais, confere a elas um valor universal, uma vez que seus temas, a exemplo de amor, morte e solidão atingem a todos (Cf. CEREJA E MAGALHÃES, 2013).

Para ler Manuel Bandeira, há que se discutir dois temas que coexistem em sua produção poética: a exaltação do cotidiano e a lucidez em face da morte. Na verdade, uma das características da obra de Bandeira, especialmente, dos poemas, os quais associam grande maturidade técnica, é um lirismo impregnado de descobertas do cotidiano. Ele foi capaz de transformar as limitações da vida, as perdas (morte de entes queridos: mãe, irmã, pai e irmão), a doença, a expectativa da morte em puro lirismo, em exemplo de como se recria a existência poeticamente, de forma humilde, terna e delicada. Quando se relacionam os poemas de Bandeira à sua biografia, é necessário fugir do simplismo de achar que cada um destes textos surgiu de um dado biográfico (na verdade, isso deve ser feito em relação a cada autor). A

partir do cotidiano, o poeta recria poeticamente o mundo, dando à sua obra dimensão universal, ou seja, o cotidiano adquire significação simbólica e passa a ser aplicável a qualquer homem (CAMPOS et al, 2013).

Ele foi um dos defensores mais ardorosos do Modernismo, ainda que não se possa encaixá-lo em nenhuma das linhas nas quais se dividiu o movimento em seus primeiros dez anos. Sua poesia atravessou todas as fases do Modernismo, numa rara demonstração de riqueza humana e sensibilidade artística. Aberto a todas as novidades que foram propostas pelos modernistas, Bandeira foi ao longo do tempo estabelecendo uma poética própria (Cf. COLEÇÃO SER PROTAGONISTA, V.3, 2013). Por apresentar essa poética própria, Faraco e Moura (1999, p. 467-468) corroboram com essa afirmação ao apresentar algumas das características da obra de Bandeira:

- 1) Emprego do verso livre, mas não com exclusividade. Mesmo em suas últimas obras Bandeira recorre a formas fixas, entre elas o soneto;
- 2) Aproveitamento da fala coloquial;
- 3) Poesia simples, direta;
- 4) Aproveitamento de fatos do cotidiano - liricamente transformados e ironicamente reaproveitados;
- 5) Sentimento de humildade diante dos fatos;
- 6) Humor;
- 7) Visão de amor quase sempre tangenciando o erotismo.

Objetivando a escolha de uma temática que aproximasse o jovem da leitura do texto literário, observam-se na produção de Bandeira, obras que se assemelham com as inquietações e pretensões da juventude que está presente nas salas de aula onde a autora deste estudo atua. Assim, este trabalho aponta sugestões de atividades desenvolvidas a partir do poema “Vou-me embora pra Pasárgada” (1930), o qual retrata a existência de um lugar imaginário onde tudo é possível, permitido, sobretudo, os prazeres que foram proibidos ao poeta quando criança em virtude da doença a tuberculose.

No livro de memórias *Itinerário de Pasárgada* (1974), de Manuel Bandeira, estão contidos comentários no qual o autor afirma que o poema “Vou-me embora pra Pasárgada” (1930) foi o que mais tempo demorou para ser feito. Encantou-se pela palavra Pasárgada, ainda no período de sua adolescência. Essa lembrança voltou mais de vinte anos depois, em

um momento de desânimo, enquanto sofria por ter que abdicar de várias coisas por causa da doença, o qual foi acometido: a tuberculose. Na obra citada, ele relata:

Esse nome de Pasárgada, que significava ‘campo dos persas’ ou ‘tesouro dos persas’, suscitou na minha imaginação uma paisagem fabulosa, um país de delícias [...]. [...] saltou-me de súbito do subconsciente esse grito estapafúrdio: ‘Vou-me embora pra Pasárgada!’ [...] Gosto desse poema porque vejo nele, em escorço [resumo], toda a minha vida; e também porque parece que nele soube transmitir a tantas outras pessoas a visão e a promessa da minha adolescência – essa Pasárgada onde podemos viver pelo sonho o que a vida madrasta não nos quis dar (BANDEIRA, 1974, p. 80).

Tendo em vista que o poema “Vou-me embora pra Pasárgada” (1930) estimula o aluno a discutir sobre a realização de sonhos e desejos, temática muito presente na vida de adolescentes e jovens, sua utilização em sala de aula pode constituir-se numa oportunidade de inserção da leitura do texto poético, pois se bem realizada, a leitura desse gênero, exige do leitor uma parceria ativa. Conforme Silva (2009b, p.104):

Como num jogo, cabe ao leitor do texto poético fazer o seu lance, que consiste no preenchimento dos espaços do não dito, na tradução de metáforas e alegorias, no reconhecimento da ironia, no desvendamento do que é apenas sugerido, na descoberta de intertextualizações. Ou seja, o leitor atento desvela as entrelinhas e nisso reside o prazer maior que lhe é concedido pelo texto poético, um prazer de arqueólogo, de desbravador.

É esta uma das possibilidades de despertar o gosto pela descoberta dos vários significados que o texto literário possibilita efetivar a partir de uma atitude especial e atenta do leitor, e de uma temática motivadora.

Assim a sequência de atividades aqui propostas é um caminho a ser trilhado, pois se trata de ideias para auxiliar o professor da educação básica na sistematização do trabalho com a literatura em sala de aula, apontando propostas de como realizar leituras, releituras e produções de modo que o aluno perceba que a cada leitura se amplia o conhecimento, a cada releitura uma nova significação, as quais proporcionarão uma maior autonomia na produção escrita.

Delineadas as concepções que norteiam este estudo, a proposta sugerida será desenvolvida a partir da sequência expandida apresentada por Cosson (2011) com a proposição de 13 módulos de atividades, os quais têm duração de aproximadamente dois

encontros de duas horas/aula cada e objetivam desenvolver atividades de leitura e escrita de poemas a partir da execução de procedimentos metodológicos visando ao aprimoramento de habilidades de leitura e produção de textos literários. Assim, seguem os passos da proposta de atividades com o poema escolhido.

Para tanto, é necessário a elaboração de atividades que contemplem a pesquisa de poemas a serem analisados, bem como, vida e obra de seus autores; escuta de poemas e músicas com a finalidade de dialogar com a temática por eles abordada, análise de elementos constitutivos da linguagem literária; diálogos sobre a diferença entre poema, poeta e poesia; comparação de temáticas abordadas por autores diferentes, descobrindo semelhanças e diferenças existentes entre os poemas; declamação, produção e reescrita de poemas, além de outras ações que poderão ser acrescentadas no decorrer da execução das atividades. O passo a passo da sequência expandida será apresentado a seguir.

a) MOTIVAÇÃO: Iniciando a proposta (1 hora/ aula)

A sequência terá como ponto inicial a motivação, momento no qual o aluno deverá sentir-se disposto em executar os processos de realização das atividades surgidas ao longo da construção da sequência. Ela tem como objetivo desencadear o conhecimento prévio do aluno acerca do texto a ser lido e estimular a curiosidade para a leitura do texto proposto nas etapas posteriores. Nesse ponto inicial das atividades, o professor que irá executar a sequência deverá, através da atividade de preparação, aproximar os alunos do texto a ser lido. Conforme caracteriza Cosson(2011), esse momento deve ser realizado em um tempo curto, pois uma motivação longa pode dispersar a atenção do aluno em vez de centralizá-lo e incentivá-lo a conhecer o texto que será conhecido por ele posteriormente.

Esse momento é intitulado “Meu lugar preferido” e acontecerá da seguinte forma:

- ❖ A partir de uma conversa descontraída, cada aluno se expressará sobre qual é para ele o lugar onde se sente mais feliz. Como também expressará o que o impossibilita de ser feliz em alguns ambientes.
- ❖ Após a conversa, será realizada a escuta da música “Meu país” (Vide anexo 1 deste estudo), de Zezé de Camargo e a apresentação da reflexão que os alunos conseguiram construir a partir da abordagem que a música faz sobre um lugar. A escolha desta música se

deu pelo fato de estabelecer um diálogo sobre a temática apresentada em Pasárgada, um lugar onde tudo poderia ser perfeito, se não fosse a ganância humana. Os alunos podem cantar acompanhando através da letra que será distribuída pelo professor.

❖ A seguir, sugestões de algumas perguntas que podem ser feitas pelo professor para dar início às discussões. Esta atividade apresenta um enfoque discursivo; nesse tipo de atividade, segundo Napolini (2009), o aluno responderá a algumas perguntas antes da realização da leitura, para antecipar o que aparecerá no texto.

a) Você se sente feliz no seu ambiente familiar, escolar e social?

b) O que contribui para esta felicidade ou o que falta para que ela aconteça?

c) Temos motivos para sermos felizes ou infelizes na cidade, estado ou país em que moramos?

d) Quais são os motivos da presença ou da ausência desta felicidade?

Essas são atividades de preparação para a leitura literária por isso não devem ser muito longas. Esta etapa é importante porque, além de estabelecer a relação de aproximação entre leitor e a temática a ser abordada, possibilita que o professor tenha em mente o objetivo da motivação realizada, isto é, qual será a contribuição desse momento para as atividades posteriores (COSSON, 2011). Conforme postulam Ramos e Feba (2011, p. 230), esta primeira parte visa motivar o leitor para receber o texto literário, levando-o a fazer inferências, antecipar informações.

Material necessário para a execução da motivação: cópias xerografadas da música “Meu país” de Zezé de Camargo (consta no anexo 1 desse trabalho) e ficha com questões para auxiliar a reflexão(apresentadas acima)

b) INTRODUÇÃO: 2 horas/aulas

É o momento quando autor e obra serão apresentados de modo rápido. Segundo Cosson (2004, p.80), um dos objetivos dessa etapa é chamar atenção do leitor para o que a leitura lhe diz sobre o conteúdo e as condições de circulação. Ela deve ser breve, porque seu papel é despertar o interesse do aluno e não conduzir a leitura.

Para tanto, serão disponibilizadas informações sobre o autor e a obra a partir de uma discussão dirigida.

❖ Questionamentos:

O que você acha da leitura de poemas?

Durante sua vida escolar, qual poema você leu e chamou mais sua atenção?

Você poderia citar algum verso de um poema?

Você já leu algum poema que fala da busca de um lugar onde tudo é permitido?

Lembram o nome de alguns autores de cujos textos vocês já leram?

Qual a diferença entre poeta, poema e poesia?

Você lembra o nome de um autor que conviveu muito tempo com uma doença denominada tuberculose e em seu nome consta a palavra que representa um símbolo nacional?

❖ Também será realizada a pesquisa sobre a vida e obra de Manuel Bandeira no laboratório de informática ou através do uso do celular. O professor deverá ver com antecedência a disponibilidade do laboratório ou comunicar a direção e aos alunos que irá fazer uso do celular neste momento, caso a escola tenha como regra proibir o uso desse aparelho.

❖ Outra ação é a escuta do poema “Vou-me embora pra Pasárgada” (1930), a partir de uma gravação. O professor pode gravar em casa o áudio ou pesquisar com antecedência no *Youtube* <https://www.youtube.com/watch?v=-wtCdCInwiY> uma declamação do poema. Nesse segundo momento é importante que na sala de aula estejam expostas várias obras do poeta Manuel Bandeira para que os alunos as folheiem e analisem informações contidas na capa e no interior do livro.

❖ Ainda na introdução, poderá ser realizado o momento intitulado: “Um mundo imaginário”. Ele consiste na descrição em poucos versos sobre como seria para o aluno viver em Pasárgada. Ele produzirá um poema retratando como seria para ele viver ali, por meio de uma atividade extraclasse.

Este momento é importante porque poderá ser feito o resgate da experiência dos alunos com poemas e alguns autores deste gênero, os quais já foram lidos por eles. A mediação do professor em apontar caminhos para a resposta das questões sugeridas é muito

importante, pois, segundo Oliveira (2010), essa atividade tem como objetivo levar os alunos a ativar seus esquemas mentais relacionados ao tema e ao gênero do texto.

Material necessário: Cópias com os questionamentos, os quais serão respondidos pelos alunos; laboratório de informática ou celular, internet, gravação ou vídeo com o poema; obras literárias do autor Manuel Bandeira.

c) O terceiro passo é a LEITURA: 2 horas /aulas

Neste ponto, o aluno terá a oportunidade de dialogar com outros poemas. É aqui que acontece a mediação do professor através das informações contidas na obra e que foram identificadas ou não pelo aluno, pois é imprescindível para a efetivação do diálogo entre texto e leitor. Eles precisam ser auxiliados nas possíveis dúvidas se o texto for pequeno; em caso de um texto maior deverá ser realizada a leitura extraclasse e, no decorrer das aulas, será realizada a conversa com a turma sobre o desenrolar da história (COSSON, 2011).

Nesse diálogo, poderão ser construídos conceitos a partir da leitura de textos que apresentam definições de poema, poesia e poeta, para que o aluno perceba suas diferenças a partir da apresentação feita por diversos autores.

Quando ler, o aluno extrai informações que são oferecidas pelo conteúdo, pela estrutura e pela análise do discurso do texto. Para cada um desses três enfoques o professor precisa elaborar estratégias variadas de trabalhar com o texto. Seguem atividades que enfatizarão a construção de conceitos a partir da compreensão leitora do aluno, onde ele não só compreende as ideias veiculadas por um autor, mas posiciona-se diante delas.

❖ A partir da leitura de poemas como “Autopsicografia (1934)” de Fernando Pessoa, “Projeto de prefácio (1986)” de Mário Quintana e “Tem tudo a ver (2001)” de Elias José, o aluno deverá anotar o que conseguir inferir sobre o que os poemas dizem a respeito de poema, poesia e poeta. Posteriormente, eles deverão confrontar as anotações com as definições contidas em dicionários. Como sugestão, o professor poderá utilizar o *Dicionário de Termos Literários*, de Massaud Moisés, e o *Dicionário da Língua Portuguesa*, de Evanildo Bechara. Após a comparação dos conceitos de poema, poesia e poeta construídos pelos alunos e

aqueles encontrados no dicionário de termos literários, o professor fará a apresentação desses conceitos por meio da leitura oral e discussão dirigida, tendo como base definições produzidas por duas escritoras: Lajolo (2001 *apud* Altenfelder, 2004, p.6) e Silva (2009, p. 105), respectivamente:

[...] poeta brinca com as palavras... parece que o poeta diz o que a gente nunca tinha pensado em dizer [...], [...] um poema é um jogo com a linguagem. Compõe-se de palavras: palavras soltas, palavras empilhadas, palavras em fila, palavras desenhadas, palavras em ritmo diferente da fala do dia-a-dia. Além de diferentes pela sonoridade e pela disposição na página, os poemas representam uma maneira original de ver o mundo, de dizer coisas [...], [...] poeta é, assim, quem descobre e faz poesia a respeito de tudo: de gente, de bicho, de planta, de coisas do dia-a-dia da vida da gente, de um brinquedo, de pessoas que parecem com pessoas que conhecemos, de episódios que nunca imaginamos que poderiam acontecer e até a própria poesia! [...]

A poesia, é especial, por mobilizar o lado intuitivo e emocional do homem, sempre relegado a segundo plano nessa nossa cultura racionalista, torna-se, hoje, artigo de primeira necessidade. [...] o poeta é uma espécie de porta-voz da coletividade. Ele é capaz de colocar em palavras o que sentimos dentro de nós e não somos capazes de expressar. Daí o prazer que temos ao ler um poema e reconhecermos nele os nossos próprios anseios e as nossas próprias emoções retratadas.

A leitura realizada a partir de textos retirados de vários veículos de comunicação como livros didáticos, coletâneas de poemas e *sites* é importante porque o aluno pode perceber que há uma diversidade de meios através dos quais o leitor pode interagir com as informações transmitidas por estes textos. Nesta etapa aqui sugerida, conforme aponta Napolini (2009), o aluno desenvolverá um processo de ensino-aprendizagem de leitura, guiado pelo enfoque conteudístico que leva o aluno a compreender a mensagem do texto, tendo em vista a construção e interpretação de conceitos de poema, poeta e poesia extraídos a partir da leitura de vários textos e sob a perspectiva de cinco autores: Fernando Pessoa (1934), Mário Quintana(1986), Elias José (2001), Lajolo (2001) e Silva (2009).

Material a ser utilizado: cópia impressa dos poemas(no anexo 2 desse estudo serão apresentadas algumas sugestões de poemas; eles podem ser encontrados nos livros Língua Portuguesa Linguagem e interação. Ensino Médio de Faraco, Moura e Maruxo Jr (2010, v.3, pág.30), editora ática e Cadernos do professor: Poetas da escola, Olimpíada de Língua Portuguesa, 2010, p.34); cópias das definições apontadas por Lajolo; dicionários de termos literários e da língua portuguesa.

d) O próximo passo é a PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO: 2 horas/aulas

A realização desta etapa consiste em um momento quando o aluno expressa o que sente sobre a obra lida a partir de uma visão geral do título. Ela deve ser vista como o momento de resposta ao texto lido, período em que o aluno pode apresentar suas considerações e sentimentos em relação à história, personagens etc. A interpretação, no cenário do letramento literário, precisa ser pensada em dois momentos: “um interior e outro exterior; o primeiro acompanha a decifração, e o segundo é a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade”, aponta Cosson (2011, p.65). Na sequência expandida, a primeira interpretação tem como objetivo identificar as impressões gerais sobre o título e o grau de sensibilidade que este despertou no leitor.

- ❖ Serão apresentadas a seguir atividades que permitam ao aluno inferir sentido de uma palavra que é muito importante para a construção do entendimento do texto, pois a compreensão do termo “Pasárgada” estabelece uma relação de significação com a produção textual que será solicitada ao aluno nessa etapa.
- ❖ Os alunos se reunirão em grupos para fazer a leitura compartilhada do poema “Vou-me embora pra Pasárgada” (1930). Após a leitura, será feita a reflexão do significado da palavra Pasárgada empregado pelo autor. Nesse momento, o professor abordará a diferença do significado conotativo e denotativo, tendo em vista, o significado real da palavra Pasárgada enquanto lugar, espaço e estado de espírito do ser humano.
- ❖ Após a discussão sobre os conceitos apresentados, o professor poderá realizar uma exposição dialogada a partir do tema “O desejo de fuga da realidade em que vive a maioria dos adolescentes e jovens, e suas consequências”. Concluída a exposição do tema, realizar uma produção coletiva de um poema com o tema “Utopia e juventude.”

Nesta fase da primeira interpretação, é muito importante que além de expressar-se oralmente o aluno possa dizer o que pensa sobre o texto lido a partir da produção escrita de um poema. Esta produção deverá ser corrigida e arquivada pelo professor para um momento de reescrita realizado no decorrer das demais etapas da sequência.

As atividades desenvolvidas nesta etapa são importantes porque, de acordo com Bortoni-Ricardo *et al* (2012), elas ajudam o aluno a descobrir ou a deduzir o significado de

uma palavra ou expressão para localizar informações explícitas e implícitas no texto e aproximam o conteúdo ou tema tratado na leitura à realidade do aluno.

Material utilizado: Folha padronizada para a produção escrita. (a folha é organizada a critério do professor que aplicará a atividade)

e) **A CONTEXTUALIZAÇÃO⁸:**

A contextualização, de modo geral, consiste no aprofundamento da leitura por meio de contextos que a obra traz consigo, os quais são ilimitados. De acordo com Maingueneau (1995 *apud* Cosson, 2011.p, 86), a contextualização é sugerida como o movimento de ler a obra dentro do seu contexto, ou melhor, que o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para mim enquanto leitor. É neste momento quando se realiza o encontro pessoal com a obra lida, etapa em que acontece realmente a interação texto-leitor, a partir das reflexões e considerações acerca da leitura realizada. Por isso é necessário que o aluno saiba que ao ler um livro, ele precisa dialogar com o seu contexto de produção. Ainda de acordo com o autor citado, “É assim que certos contextos parecem mais evidentes para certos leitores do que para outros. É assim que determinamos aspectos da obra podem ser explorados em sala de aula”, orienta Cosson (2011, p.86).

Na sequência básica, a contextualização da obra não acontece de forma mais expansiva quanto na expandida. Esta possibilita que a obra seja estudada sob vários pressupostos. Essa interação poderá acontecer de vários modos, como veremos a seguir:

I. Será apresentada a primeira das sete contextualizações apontadas por Cosson, a **CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA: 2 horas/aulas**

Este tipo de atividade procura tornar explícitas as ideias que sustentam ou estão encenadas na obra. O poema em estudo oferece temáticas que podem estabelecer um diálogo com as disciplinas de Geografia e Ensino Religioso. Por isso, é importante que seja feito um trabalho interdisciplinar. Para isso, o professor de Língua Portuguesa identificará a relação de sua disciplina com os conhecimentos de outras, os quais são muito importantes para o

⁸As horas aulas serão apresentadas no momento da apresentação de cada uma das sete propostas de abordagens contextualizadas do texto literário. Cada contextualização será aqui identificada com a numeração de I a VII.

entendimento do texto. A interdisciplinaridade, segundo os PCN+ (2002, p.29), não invalida a natureza de cada forma de conhecimento, das disciplinas, estruturadas em torno de conhecimentos centrais e peculiares, dotadas de uma estrutura lógica própria e de técnicas particulares para explorar a realidade.

Embasada neste pressuposto, segue a sugestão de como se trabalhar a contextualização teórica:

❖ Pasárgada, como já se constatou na primeira interpretação tem um sentido denotativo, é um lugar real. Nessa fase da contextualização, pode ser trabalhada com o professor de Geografia a localização dessa cidade e com o professor de Ensino Religioso, o capítulo 45 do livro do profeta Isaías (trecho sobre a Marcha Triunfal de Ciro). Esse capítulo trata de uma profecia na qual Deus diz que levantaria um grande homem chamado Ciro; isso aconteceu cerca de 70 anos antes dele nascer em outro país. Esta chave interpretativa desse poema encontra-se no conhecimento desta passagem bíblica que serve de base para o leitor associar “Pasárgada” como o lugar do sonho, da felicidade, com a esperança dos exilados de Israel e seu desejo de retorno à pátria, à Terra Prometida, fazendo-os acreditar que decisões de Ciro (sobre a libertação do povo de Israel que estava sob seu domínio) estavam sob a direção de Javé, Criador, único Deus e Senhor da história.

Machado (2002) orienta que é importante o ensino/estudo da Bíblia como fonte de diálogo entre textos literários, pois os alunos têm o direito de ouvir ou ler alguns dos mais famosos relatos bíblicos, os quais enriquecerão a cultura geral do leitor. Independentemente de qualquer crença religiosa, o simples fato de aluno e professor viverem em uma nação que faz parte do Ocidente judaico-cristão insere-os em um patrimônio cultural e religioso formado por um acervo rico, parte de sua cultura geral, o qual contém histórias bíblicas que abrangem vários perfis de leitores. Além disso, é importante ser trabalhado a intertextualidade, pois de acordo com Bazerman (2006, p. 88), a análise intertextual investiga não somente a relação de um enunciado com aquele oceano de palavras, mas também o modo como tal enunciado usa essas palavras e ainda a maneira como ele se posiciona em relação às outras palavras.

Observa-se que contextualização teórica permite o diálogo com outras disciplinas, e promove a realização de um trabalho interdisciplinar voltado para o aprofundamento da

temática abordada na obra, tendo em vista o estudo de alguns conceitos importantes como espaço geográfico, exílio, libertação, para o entendimento do contexto no qual o texto foi construído.

Material necessário: livros de geografia para abordagens sobre localização e espaço geográfico; atlas geográfico; Bíblia.

II. A segunda contextualização a ser apresentada é a HISTÓRICA: 2 horas/aulas

Ela pode ser desdobrada de acordo com os interesses dos alunos, a partir da vida do escritor, tendo em vista a contextualização biográfica ou a editorial que procura abordar as condições de produção da obra na época de sua publicação (COSSON, 2011). Nessa etapa, é apresentada como sugestão a atividade de contextualização editorial. Será analisada, pois, a década de 30, período de publicação da obra.

❖ Essa atividade será desenvolvida a partir de uma pesquisa extraclasse sobre o período de 1930; exibição de um vídeo de (7:22), intitulado “A década de 30: educação, costumes e acontecimentos”, encontrado no Youtube, site: <https://www.youtube.com/watch?v=11zTAK9-zbM> para aprofundamento dos acontecimentos da época de produção do poema estudado.

❖ Sobre os acontecimentos deste período, logo em seguida, se realizará a socialização das informações adquiridas sob a forma de exposição oral, quando os alunos apresentarão suas conclusões sobre o que aprenderam. Serve como sugestão também convidar o professor de História para participar deste momento.

❖ O professor apresentará um texto sobre acontecimentos ocorridos na década de 30. No anexo 3 desta pesquisa é sugerido um texto, cujo título é “Década de 30 – O contexto histórico” retirado do livro *Ser Protagonista – Língua Portuguesa – Ensino médio, 3º ano*. Edições SM, 2013, p.92. Editor responsável Rogério de Araújo Ramos. É importante que o professor consulte outros livros, não só didáticos, para observar como os autores abordam a década de 30.

Essa contextualização poderá ajudar o aluno a compreender e a aprofundar-se ainda mais na leitura da obra, sendo possível a reflexão de como as informações pesquisadas podem

influenciar no entendimento do texto em estudo. De acordo com Sousa e Feba (2011), este momento tem o objetivo de aprofundar a leitura e levar o leitor a se aproximar do texto literário, apreendendo informações sobre o contexto de produção da obra, bem como a influência deste para a compreensão do tema apresentado pelo poema. Com as exposições, almeja-se que os alunos possam realizar inferências quanto às influências do contexto histórico na produção do texto.

Material necessário: Livros de literatura que abordam o contexto histórico do modernismo de 30; livros de história que apresentem acontecimentos históricos da década de 30; vídeo encontrado no site: <https://www.youtube.com/walch?v=11zTAK9-zbM>.

III. A CONTEXTUALIZAÇÃO ESTILÍSTICA: 2 horas/aulas

Esta contextualização está centrada nos estilos literários de época, mas não deve ficar apenas presa a eles. É necessário analisar o diálogo entre o poema em estudo e o período literário, pois de acordo com Cereja e Magalhães (2013), por meio de Manuel Bandeira, o Modernismo pôde em sua primeira fase, alargar horizontes e diversificar experiências, especialmente no que diz respeito ao resgate do lirismo poético quase abandonado pelos demais modernistas.

❖ Nesse momento da contextualização, é importante que se realize a pesquisa sobre as características gerais do Romantismo e do Modernismo da primeira fase (fase heroica) de 1922 a 1930, assim chamada por surgirem, nesse período, publicações, exposições e conferências que evidenciaram significativas alterações na maneira como os artistas brasileiros compreendiam a arte. Na pesquisa podem ser observados critérios como subjetividade, evasão da realidade, liberdade formal, ilogicidade, estrutura e composição poética, entre outros aspectos que compõem as características dos períodos citados, por isso a importância de pesquisar sobre eles. A pesquisa pode ser realizada extraclasse.

❖ Logo após a pesquisa, o professor poderá realizar a socialização das informações pesquisadas a partir da exposição oral realizada pelos alunos, a fim de relacionar a obra com um dos períodos pesquisados.

❖ Elaborar um quadro síntese com as características românticas e modernistas identificadas na obra a partir de uma releitura do poema. Este quadro será preenchido a partir das informações coletadas na pesquisa realizada no início desta etapa, professor e aluno

selecionarão características da primeira fase modernista para compor uma coluna do quadro e as características românticas para compor a outra coluna. Esta atividade ajudará o aluno estabelecer relação de comparação das informações do texto com as características de produção do período literário do qual o autor do texto estudado faz parte, podendo também perceber que as produções literárias podem apresentar características de mais de um estilo literário.

Esta contextualização tem como objetivo analisar a obra para identificar quais são as características contidas na obra que dialogam com os movimentos literários pesquisados. É importante que se desmistifique a ideia de que o autor e a obra estão presos a um estilo somente, como é apresentado por alguns livros didáticos. As atividades aqui sugeridas são importantes para o aprimoramento da leitura interpretativa do leitor que, de acordo com Colomer (2007), os alunos partem de uma leitura compreensiva entendida como a leitura que se limita a explorar os elementos internos (denotados no texto) ao enriquecimento da leitura interpretativa, que utiliza conhecimentos externos (características de estilos literários) para suscitar significados implícitos.

Material necessário: Lista de alguns livros que contenham as informações a serem pesquisadas (literatura do ensino médio, 2ª e 3ª séries); cópias do quadro síntese para anotações dos alunos (ver sugestão no anexo 4 desse estudo).

IV. A CONTEXTUALIZAÇÃO POÉTICA: 2 horas/ aulas

Ela favorece a observação da estrutura e organização do texto, é possível fazer o estudo da construção interna da obra como a composição e a elaboração da linguagem. É importante a realização da contextualização poética para que o aluno perceba a relação entre a construção do texto e os efeitos de sentido que o deslocamento de um termo pode modificar a compreensão ou o ritmo do texto. Todavia, o professor deverá ficar atento para que não seja apenas realizada a listagem de alguns termos para análise sem a identificação da importância que eles estabelecem na construção da mensagem transmitida pelo texto trabalhado.

- ❖ Nessa etapa, pode ser feito o estudo lexicográfico (vocabular) do poema. Ler para se obter uma informação precisa. A pesquisa do significado das palavras abaixo favorecerá a compreensão de informações importantes para o entendimento do texto. Como por exemplo, “alcaloide”, conforme o *Dicionário AZ* (2011, p. 246) de Evanildo Bechara, é uma substância orgânica entorpecente presente em cogumelo. Num sentido metafórico, essa informação contribuirá para o sentimento de liberdade e de euforia que o eu-lírico espera viver em Pasárgada. Essa associação será ressaltada a partir de uma discussão dirigida sobre o efeito de sentido estabelecido pela presença dessa palavra no texto e o estado de êxtase que o eu-lírico afirma encontrar em Pasárgada. Este levantamento será de extrema importância para o entendimento do texto em estudo, para tanto se faz necessária a valorização do significado das palavras que compõem a estrutura do poema interpretado.
- ❖ É aconselhável que os alunos façam uma leitura do poema substituindo as palavras pesquisadas pelo significado pesquisado, pois perceberão que haverá uma quebra quanto à entonação da leitura, como também do efeito estético. O professor precisa expor para os alunos que as palavras escolhidas por Bandeira estruturam o texto em versos de sete sílabas métricas (redondilhas maiores); a escolha das palavras e seus significados são elementos poeticamente interligados na construção da musicalidade e do sentido da leitura poética.
- ❖ O poema transmite ao leitor informações que retratam o grito no meio da dor e da solidão (mundo real do eu lírico) com a realização dos sonhos (mundo imaginário - Pasárgada). O professor pode analisar os versos “Vou-me embora pra Pasárgada/ Aqui eu não sou feliz” com a finalidade de refletir sobre o desejo de fuga da realidade. Ao realizar a análise dos versos acima, o professor através de uma exposição oral aprofundará os conhecimentos dos alunos sobre estrofes, versos, rimas e ritmo utilizando *slides* que deverão ser produzidos pelo professor sobre o assunto versificação. Após a abordagem dos termos citados, os alunos podem realizar a produção escrita individual de um poema tendo em vista a reflexão de como seria Pasárgada para cada um deles, a partir de um sonho que desejasse realizar.

De acordo com Amaral *et al* (2013), a linguagem literária é plurissignificativa. Na sala de aula, deve-se evitar tanto a leitura redutora, que elimina a riqueza do texto e as possibilidades de outras interpretações, quanto a leitura fantasiosa, sem sustentação em elementos do texto. Em relação aos elementos de versificação são importantes não só para a

estrutura, sonoridade, mas também para a compreensão do significado do poema. Na obra de Bandeira, a característica formal “redondilhas maiores”, dá ao poema um ritmo acelerado que reforça a ideia de viver intensamente.

Material necessário: Lista com as palavras a serem pesquisadas (sugestão - anexo 5); dicionário da língua portuguesa; folha padronizada para a produção escrita individual do poema (confeccionada e impressa anteriormente pelo professor).

V. A CONTEXTUALIZAÇÃO CRÍTICA: 2 horas/aulas

De acordo com Cosson (2011, p. 88), é “fundamental que o professor não trate a crítica especializada como a voz autorizada a dizer a importância do texto, nem mesmo assumida essa voz como sua na leitura da obra com os alunos”. Neste momento, é importante que o professor apresente aos alunos vários roteiros de leituras contidos no livro didático, pois atualmente os livros didáticos estão veiculando muitas atividades motivadoras e incentivadoras da aprendizagem como o que é apresentado por Cereja e Magalhães (2013, p.114) sobre o poema lido e analisado, para que o aluno os responda. O professor poderá elaborar outros, tendo em vista o nível de conhecimento da turma, pois não é necessário seguir fielmente e especificamente o livro didático:

❖ Roteiro de leitura apresentado no livro Português: linguagens, 3º ano: ensino médio

I – MOMENTO

1. Pasárgada é o mundo da liberdade, do permitido, da realização plena dos desejos. Opõe-se diretamente, portanto, ao mundo real, cheio de proibições, de regras, de lógica moral. Em sua lógica particular, o eu lírico afirma: “Lá sou amigo do rei”. Que vantagens há nessa condição?
2. Identifique no texto exemplos de transgressão das normas considerada “boa conduta”
3. Na 3ª estrofe, o poema faz menção a um conjunto de ações comuns na infância. Levando em conta os dados biográficos do autor, explique porque essas ações são supervalorizadas.

E como farei ginástica
Andarei de bicicleta

Montarei em burro brabo
 Subirei no pau-de-sebo
 Tomarei banhos de mar!
 E quando estiver cansado
 Deito na beira do rio
 Mando chamar a mãe-d'água
 Pra me contar as histórias
 Que no tempo de eu menino
 Rosa vinha me contar
 Vou-me embora pra Pasárgada
 (BANDEIRA, M. Estrela da vida inteira; 1996, p.127).

II- MOMENTO

Discussão dirigida – através dessa atividade pode ser percebido o nível de compreensão dos alunos. Será coordenada pelo professor, ocorre oralmente com a participação de todos os alunos da turma. Podem ser elaboradas questões para interpretar diversos aspectos do poema: (sugestão de questionamentos)

- 1.O fato do poema se encontrar no livro *Libertinagem* (1930) tem alguma relação com o fato do eu-lírico idealizar a vida em Pasárgada? Por quê?
- 2.Tendo em vista que a pontuação está presente em apenas três momentos do poema, sendo um ponto de exclamação no verso 18; um travessão no verso 38 e o ponto final no verso 41. O que cada sinal de pontuação nos revela tendo em vista os sentimentos do poeta?
- 3.A infelicidade do eu-lírico, no verso 7, leva-o a uma busca por uma vida melhor, de acordo com o poema onde ele a encontrará? Descreva este lugar.
- 4.Das atividades que o eu-lírico deseja praticar em Pasárgada, quais você também se sente apto a realizar? Por quê?
- 5.Pasárgada representa uma utopia, um lugar fantasioso, onde tudo é possível. Onde seria para você, sua Pasárgada?
- 6.Ser amigo do Rei, ter muitos bens materiais é garantia de felicidade? Justifique.
- 7.Para vocês, o que é ser feliz?

A contextualização crítica é importante porque favorece o confronto de leituras no tempo e no espaço. A partir da observação de aspectos como a estruturação, identificação do leitor com o texto, linguagem entre outras questões, o professor já pode identificar a dimensão do horizonte de leitura da turma (COSSON, 2011). Os argumentos apresentados pelos alunos, também demonstrarão avanços ou não, no processo de letramento. Conforme Soares (2002) as

atividades de interpretação oral são importantes porque o professor suscita e dirige a discussão das respostas a cada pergunta, levando os alunos a compará-las e avaliá-las. A comparação e a avaliação das respostas constituem os principais objetivos da interpretação oral de um texto.

Material necessário: Cópias dos questionamentos retirados do livro didático a serem respondidos pelos alunos.

VI. A sexta contextualização a ser apresentada é a PRESENTIFICADORA: 2 horas aulas

Ela tem como objetivo por em evidência o convite ao mundo social da obra, assim o aluno é convidado a relacionar a obra com a atualidade do texto. Rojo (2009, p.107) afirma que um dos principais objetivos da escola é “possibilitar que seus alunos possam participar de várias práticas sociais que se articulam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. Assim os textos literários apontam caminhos de acesso para que a escola insira os alunos nas práticas de leitura de modo que eles possam fazer delas objetos de aprendizagens. Nessa etapa, é apresentado como sugestão, o diálogo entre poema e música.

Seguem as atividades propostas:

- ❖ Leitura silenciosa da música “Bogotá”, de Crioulo, para que o aluno aproxime-se da letra. Logo após a leitura silenciosa, leitura oral feita pelo professor para que os alunos escutem a pronúncia de algumas palavras, as quais considerem estranhas.
- ❖ Escuta da música para comparar com as leituras realizadas anteriormente.
- ❖ Discussão dirigida sobre as observações feitas a partir das leituras e da escuta da música.
- ❖ Construção de um quadro comparativo abordando o ambiente retratado em Pasárgada e na música Bogotá
- ❖ Debate sobre temas abordados pela música, como por exemplo, a violência, a facilidade oferecida aos jovens através do caminho para as drogas entre outros aspectos que contrapõe a realidade e o imaginário.
- ❖ Após a leitura e análise comparativa entre a música “Bogotá” e o poema “Vou-me embora pra Pasárgada” (1930), apresentar aos alunos o poema do caboverdiano Ovídio Martins (1928 – 1999), “Antievasão” (1974), (Vide anexo 6) o qual trata de ideais contrários

quanto à temática da evasão apresentada por Bandeira. Essa evidência já pode ser inferida a partir da leitura do título do poema.

❖ Socialização das informações e conclusões das informações coletadas a partir de um relato oral.

Neste momento, pode-se ressaltar a importância da relação entre o diálogo do poema com a música, bem como a relevância da leitura destes gêneros com os acontecimentos atuais envolvendo a juventude. Esta etapa tem como objetivo auxiliar o aluno no processo de atualização da leitura do poema, uma vez que já houve mais aprofundamento do conhecimento mediante as atividades realizadas anteriormente. Segundo Soares (2002), essa atividade oferecerá oportunidades para que os alunos desenvolvam as habilidades de argumentação, justificando e defendendo seu ponto de vista, ou alterando-o, quando convencidos pela argumentação dos colegas ou do professor.

Material necessário: CD ou DVD com a música “Bogotá”; aparelho de som; cópias com a letra da música e do poema “Antievasão (1934)” (vide anexo 6). A música pode ser encontrada no site: <http://www.vagalume.com.br/criolo/bogota.html>

VII. A última contextualização a ser apresentada é a TEMÁTICA: 2 horas/aulas

A Contextualização Temática, por sua vez, tem o objetivo de ampliar o horizonte de leitura dos alunos de forma consciente e consistente com os objetivos do letramento literário na escola, a formação de uma comunidade de leitores (COSSON, 2011). Apesar de muitos professores tentarem atingir esse objetivo, ainda encontram bastantes obstáculos, como a falta de interesse dos alunos pela leitura literária. Por isso, é necessário que a escola ofereça práticas de leitura e escrita que concorram para a formação autônoma e crítica dos jovens leitores, as quais não sejam apresentadas aos alunos de forma desmotivadora, “(...) é conveniente que o professor tenha em mente que a contextualização é uma atividade destinada a grupos de alunos e que o grupo do eu sozinho deve ser evitado, já que o objetivo é levar a um aprofundamento compartilhado da leitura,” como aponta Cosson (2011, p.91).

- ❖ Nesse momento pode ser realizada uma palestra com um psicólogo sobre o tema: O que é liberdade? Para que os alunos reflitam sobre seus comportamentos e atitudes diante da família, da escola e da sociedade. No decorrer da palestra, os alunos farão perguntas e anotações sobre os temas abordados para, na aula seguinte, realizarem um debate entre os próprios alunos e o professor da turma.
- ❖ Os questionamentos abordados na palestra devem ser elaborados em conjunto, professor e aluno. Após a palestra, os dados coletados pelos alunos serão condensados em uma produção escrita que pode ser um relatório. A estrutura dos textos, palestras e relatório, deve ser apresentada ao aluno pelo professor de modo a esclarecer a construção desses gêneros.

É importante que haja a produção escrita do relatório (gênero escrito) após a palestra e o debate (gênero oral) para que o professor avalie o nível de organização e sequenciação das informações apreendidas por cada aluno, pois, conforme Soares (2012), escrever é um processo de ideias e de organização do pensamento sob forma escrita. Os alunos se transformam em ouvintes ativos e se integram em uma comunidade de leitores que, de ouvintes ativos, passam a ser leitores e redatores ativos.

Material necessário: Humano – palestrante; slides produzidos pelo professor sobre a estrutura de um relatório. No livro Jornadas.port, Língua portuguesa, 9º ano, Editora Saraiva, 2012, unidade 3(observar e registrar) de Delmanto e Carvalho, apresenta sugestões de como fazer relatórios.

f) SEGUNDA INTERPRETAÇÃO: 5 horas /aulas

Esta segunda interpretação tem como objetivo aprofundar a interpretação inicial, realizar a leitura aprofundada de um dos aspectos da obra: personagem, tema, traço estilístico entre outros; ela pode ser desenvolvida a partir da metodologia de projeto (COSSON, 2011). Para melhor aprofundar as atividades que serão desenvolvidas nessa etapa, o professor pode realizar leituras sobre a literatura pós-colonial para melhor orientar os alunos através das seguintes sugestões: (BONNICCI, Thomas. *O pós-colonialismo e a literatura: estratégias de leitura*. Maringá: UEM, 2000/ BONNICCI, Thomas. *Conceitos-chave da teoria pós-colonial*.

Maringá: UEM, 2005a (Coleção Fundamentum, nº. 12). Essas abordagens sobre a literatura pós-colonial e o diálogo entre escritores da literatura africana e brasileira serão apresentados a partir de um projeto didático-metodológico o qual se desenvolverá como segunda interpretação. Seguem abaixo as etapas que o estrutura:

Título	Nas trilhas do diálogo: entre a poesia de Manuel Bandeira e Ovídio Martins
Introdução	<p>A reflexão sobre o ensino de língua portuguesa a partir da leitura coletiva de textos literários pode ser um caminho a ser seguido pela escola na busca da construção da comunidade de leitores, pois orienta o leitor/professor a colocar em prática atividades que possibilitem o desenvolvimento da competência leitora e conhecimentos literários mediante leituras que auxiliem na fruição da leitura e na aquisição aprofundada de conhecimentos que a prática leitora permite ao leitor adquirir, ao constituir-se leitor proficiente. Com essa dinâmica, o professor procura evidenciar as contribuições das chamadas estéticas da recepção (ZILBERMAN, 1989) e do efeito (ISER, 1999) com valorização do texto como objeto que promove a construção de sentidos, graças aos efeitos de linguagem e procedimentos literários inerentes a ele, o que requer, portanto, o cuidado docente não só no apoio à compreensão textual, mas também na extrapolação dessa compreensão, incentivando a ação de leitores que, com seus conhecimentos prévios, signifiquem ativamente os textos.</p> <p>O professor, enquanto mediador, precisa antever as necessidades que o texto a ser lido apresentará, tendo em vista que o professor já conhece as habilidades de leitura de seus alunos. As atividades que serão propostas nesse projeto possibilitarão aos alunos realizarem leituras que os aproximarão de aspectos da colonização do Brasil que dialogam com a cultura africana. De acordo com Cereja e Magalhães (2013, p.384), “tal qual ocorrera com as demais colônias portuguesas na África, também em Cabo Verde o Modernismo brasileiro exerceu forte influência sobre escritores locais, especialmente em relação às questões de identidade”. Assim, as atividades aqui sugeridas buscam identificar a relação existente entre textos de autores de nacionalidades diferentes, mas que se assemelham nas propostas estéticas literárias de suas obras. Tanto no Brasil quanto nas colônias africanas de língua portuguesa (Moçambique, Angola, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe), a busca de uma identidade nacional teve início no contexto de lutas contra o colonialismo português. Nesse sentido, pensar a identidade cultural de uma nação implica vê-la não mais como colônia de uma metrópole, mas como país independente, com autonomia política, econômica, cultural, linguística, religiosa. A herança da colonização portuguesa é um fator de aproximação entre Brasil e países do continente africano a exemplo de Cabo Verde. (Cf. FARACO <i>et al</i>, 2010) A forte influência da literatura brasileira nos autores africanos possibilitou a organização das atividades aqui propostas.</p>
Justificativa	<p>O projeto “Nas trilhas do diálogo entre a poesia de Manuel Bandeira e Ovídio Martins” se justifica pela necessidade de priorizar o desenvolvimento das capacidades leitoras do aluno, bem como desafiá-los a produzirem discussões que ampliem o conhecimento de mundo acerca da temática da evasão e da antievasão, tão bem exploradas pelos poetas em seus textos. É a partir da análise comparativa dos poemas: “Vou-me embora pra Pasárgada” (1930) de Manuel Bandeira e “Antievasão” (1974) de Ovídio Martins que as atividades aqui propostas serão construídas, tendo em vista que os poetas constroem em seus textos ideias opostas sobre Pasárgada.</p> <p>A proposta pode surgir a partir da interação entre professor e aluno sobre a importância de contemplar as lutas do ser humano pelos seus direitos,</p>

	<p>pela independência política de seu país. Esta reflexão deverá ter como eixo central as culturas, brasileira e africana, as quais são respectivamente as nações dos poetas Manuel Bandeira e Ovídio Martins, pois, analisar o significado de Pasárgada, no primeiro verso de Bandeira “Vou-me embora pra Pasárgada” e no quarto, oitavo e último verso de Ovídio “Não vou para Pasárgada”, textos de poetas de culturas diferentes possibilita ao leitor conhecer e valorizar a genealogia dessas nações, a diversidade de “faces”, isto é, povos e raças que formam sociedades.</p> <p>Esta reflexão dialoga com a necessidade de que a escola precisa cumprir o seu papel de aprofundar o conhecimento do aluno dentro dos ditames da Lei Federal 10.639/2003, a qual estabelece que seja adotada nos currículos das escolas públicas e privadas a história da África e dos descendentes de africanos no Brasil, o que inclui a cultura negra em geral e sua ampliação para contemplar também a história e a cultura indígena através da Lei 11.465/2005.</p> <p>Desta forma, a partir da leitura e análise de obras literárias como “Vou-me embora pra Pasárgada” (1930) de Manuel Bandeira e “Antievasão” (1974) do poeta caboverdiano Ovídio Martins, o professor poderá privilegiar a construção de sentidos que o aluno desenvolverá a partir do que leu, bem como proporcionar um ambiente de diálogo como suporte à construção de conhecimentos e à liberdade de expressão.</p> <p>Através da leitura dos textos literários, o aluno poderá realizar diversas abordagens que une a turma em um mesmo horizonte: o compartilhamento de conhecimentos adquiridos. Esses textos devem ser apresentados para o aluno a partir da abordagem de que são produções textuais com estrutura e significados próprios, em que se podem experimentar diferentes emoções, apreender distintas visões de mundo. Assim, é possível compreender a definição de literatura tendo como pressuposto a interdependência de três faces, apontadas por Cândido (1988, p.176): (1) uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) uma forma de expressão que manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.</p> <p>Dialogando com o pressuposto de que o ensino de literatura deve se pautar por atividades que ajudem o aluno a usufruir da forma textual, participando da comunicação literária, podem ser desenvolvidas várias atividades que exploraram diferentes estratégias leitoras para a compreensão dos textos estudados, tais como: pesquisa sobre o poeta Ovídio Martins; exposição oral compartilhada da pesquisa; declamação dos poemas; discussões em grupo do que foi lido sobre a biografia dos dois poetas em estudo; relato oral sobre os jogos interdiscursivos, se um texto afirma ou nega o outro.</p>
<p>Objetivo Geral</p>	<p>Compreender a literatura como expressão de competência linguística e sociointerativa através da leitura, interpretação, questionamentos e apreciação de obras literárias.</p>
<p>Objetivos Específicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar alguns recursos expressivos do autor, como a repetição do verso “Não vou para Pasárgada” no poema de Ovídio e “Lá sou amigo do rei”, no poema de Bandeira através da medição do professor; ● Analisar os poemas a partir de seu contexto de produção (data de publicação, autor e obra); ● Analisar representações da vida social brasileira: descumprimento de regras, de valores morais (consumo de drogas - álcool), namorar prostitutas, e a não alienação (gritarei, berrarei) a partir da atribuição de sentidos ao que está apresentado nos versos (aspectos comumente atribuídos a povos de antigas colônias e a europeus nesses espaços); ● Valorizar a presença do negro na literatura e na composição da genealogia do povo brasileiro a partir da pesquisa da biografia de autores, tais como Machado de Assis e Lima Barreto. ● Relacionar informações contidas nas obras ao contexto social da comunidade local, por exemplo, contexto de vida de cidade pequena:

	<p>andar de bicicleta, montar em burro brabo, subir no pau de sebo;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar autonomia e competência linguística ao expor o conhecimento adquirido com a leitura das obras seja em atividades de exposição oral ou em produção escrita; • Transmitir conhecimentos sobre a cultura africana, adquiridos mediante leituras, análises e interpretações individuais e em grupo de obras literárias, para toda comunidade escolar.
<p>Conteúdos Curriculares</p>	<p>Há muitas maneiras de se estudar literatura. Pode ser por meio de temas abordados nas obras literárias; pela via da comparação; a partir da produção literária de um país, entre outras possibilidades. Todas as maneiras de se estudar literatura favorece o diálogo entre diferentes áreas, e a proposta em evidência apresenta a intersecção das disciplinas Língua Portuguesa, História e Geografia contemplando os seguintes conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Figuras de linguagem; • Vida e obra dos autores (Manuel Bandeira e Ovídio Martins); • Variação linguística; • A formação do povo brasileiro; • A escravidão no Brasil; • Relações raciais no Brasil; • Localização geográfica do país Cabo Verde.
<p>Metodologia</p>	<p>A execução do projeto pode ser iniciada a partir da leitura oral dos poemas “Vou-me embora pra Pasárgada” (1930) e “Antievasão (1974)” realizada pelo professor, os quais serão analisados para a realização dos estudos. As análises e interpretações dos textos devem ser feitas em sala a partir de exercícios e pesquisas propostos e orientados pelo professor. Essas atividades contemplarão o estudo contextualizado de figuras de linguagem como: gradação, comparação, eufemismo; análise de versos do poema; abordagem da temática da evasão e da antievasão apresentadas pelos poemas; vida e obra de Manuel Bandeira e Ovídio Martins.</p> <p>No jogo interdiscursivo, o poema de Ovídio Martins nega o poema de Bandeira. Esta negação pode ser justificada com base em acontecimentos histórico-africanos, como por exemplo, o fato do autor de “Antievasão” (1974) fazer parte de um grupo de militantes que lutou pela independência de seu país, combatendo a colonização portuguesa. A forma como o universo de Pasárgada é construído pelo poeta da literatura brasileira e pelo poeta da literatura africana é o ponto de leitura, análise e produção das atividades que serão aqui propostas.</p> <p>As respostas dadas aos exercícios e os conhecimentos adquiridos através de leituras e pesquisas sobre os poemas e seus respectivos autores poderão ser socializadas pelos alunos em duplas, em dias agendados pelos grupos e pela professora. Após a socialização das informações adquiridas pela pesquisa, os alunos do 9º ano, com os quais está sendo executado este projeto, organizarão com o professor palestras sobre a “Valorização e desvalorização da cultura afro-brasileira” para serem apresentadas nos 7º e 8º anos da própria escola; esta apresentação será realizada pelos alunos que desenvolverão o projeto. Essa interação é muito importante e ratifica a reflexão de que a literatura proporciona várias descobertas e aprendizagens. De acordo com Colomer, (2007, p.143) “Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros”.</p> <p>Diante disso, é sugerido ao professor que encerre a segunda interpretação, a qual teve como proposta o desenvolvimento do projeto “Nas trilhas do diálogo entre a poesia de Manuel Bandeira e o poema “Antievasão” (1974) do poeta Caboverdiano Ovídio Martins” com a realização de uma manhã literária com declamação de poemas de autores da literatura Brasileira e Africana. A direção, coordenação, professores e alunos envolvidos no projeto poderão convidar a comunidade escolar, bem como autoridades e</p>

	profissionais de diversas áreas para presenciarem as declamações executadas pelos alunos do 9º ano.
Avaliação	A avaliação é um dos momentos mais desafiadores no processo de ensino-aprendizagem, e isso se intensifica quando o objeto de ensino é a literatura, cuja leitura é muito mais aberta pela própria natureza plurissignificativa de seus textos. Assim, a proposta em questão contará com um processo de avaliação contínua, pois a professora pode avaliar várias competências e habilidades dos alunos envolvidos, desde o compromisso em realizar as atividades solicitadas no momento proposto, a realização dos exercícios, à busca de informações sobre o autor, a participação nas palestras até o comportamento e o posicionamento na execução da manhã literária.
Cronograma	O projeto terá a duração de uma semana aproximadamente, o que corresponde a 5 horas aulas.

A elaboração de um projeto para desenvolver as atividades que constituem a segunda interpretação é, segundo Cosson (2011), uma prática que traz muitos benefícios ao processo de letramento literário, pois permite maior autonomia na leitura da obra, sobretudo porque o planejamento da atividade passa a ser mais compartilhado. Assim, do planejamento até a apresentação dos resultados, são construídos vários registros que possibilitam um acompanhamento mais seguro da atividade, isso facilita o processo de avaliação do professor. Estes pressupostos também dialogam com o entender de Sousa e Feba (2001), quando dizem que a aprendizagem se dá na mediação entre professor e aluno e na relação interlocutiva, sendo gradativa em função do que se ensina, do que se planeja e do que se espera atingir em determinados níveis de escolaridade.

Material necessário: cópias dos poemas “Vou-me embora pra Pasárgada (1930)” e “Antievasão (1974)” (vide anexo7); aparelhos tecnológicos para a realização das palestras e da manhã literária.

g) EXPANSÃO: 4 horas/aulas

Ela apresenta um trabalho essencialmente comparativo através das possibilidades de diálogo que a obra articula com os textos que a procederam, os contemporâneos ou posteriores (COSSON, 2011). Além disso, pode estabelecer um diálogo entre duas ou mais obras. Assim, as obras são colocadas em contraste a partir de seus pontos de ligação.

- ❖ A expansão acontecerá mediante a leitura comparativa entre o Poema “Meus oito anos” (1857), de Casimiro de Abreu (1839-1860), o qual, assim como Manuel Bandeira também faz referência à infância. Na terceira estrofe do poema de Bandeira há uma menção a um conjunto de ações as quais são comuns serem realizadas na infância, especificamente no verso 23 há uma referência à infância quando se pode ler “Que no tempo de eu menino.”
- ❖ No primeiro momento, os poemas serão apresentados através de vídeos encontrados no *Youtube*, pesquisados previamente pelo professor e gravados para serem veiculados em sala de aula. Como sugestão, seguem os vídeos e seus respectivos endereços eletrônicos com a declamação do ator brasileiro Paulo Autran: “Meus Oito Anos” - Casimiro de Abreu- <https://www.youtube.com/watch?v=rc9zatRIAfM> (2:34) e vídeo com imagens e declamação do próprio Bandeira apresentando o poema “Vou-me Embora pra Pasárgada”, está disponibilizado no site: <https://www.youtube.com/watch?v=-wtCdCInwiY>.
- ❖ Depois que o professor apresentar a declamação dos poemas aos alunos, pode ser realizada uma exposição oral sobre os pontos em comum por eles observados nos textos, quanto ao tema, à valorização de um período da vida do eu lírico. Depois, pode-se fazer um estudo comparativo das figuras de linguagens presentes nos poemas: “Vou-me embora pra Pasárgada” e “Meus oito anos” para a identificação de figuras de linguagem: personificação, sinestésias e metáforas. A identificação deverá ser orientada por um quadro contendo alguns exemplos de figuras de linguagem apresentado pelo professor para a identificação dos sentidos que as figuras atribuem ao texto como marca de figurativização dos significados.
- ❖ Após a análise das figuras de linguagem, o professor poderá destacar os versos que mais fazem referência a lembranças, momentos vividos ou não que estão marcados na memória do eu lírico.
- ❖ Depois da análise, os alunos produzirão um poema sobre a sua história individual. Farão o processo de reescrita como uma atividade avaliativa e reflexiva do que foi estudado em sala de aula sobre a arte de produzir poemas acrescentando alguns conhecimentos adquiridos agora na expansão.
- ❖ Ao finalizar a reescrita, é hora de montar a coletânea de poemas: organizar por ordem alfabética as produções de poemas realizadas pelos alunos e compilá-las em uma brochura a ser apresentada a comunidade escolar.
- ❖ Quando estiver pronta a compilação das obras, é viável que seja realizado um Sarau Poético: alunos-escritores se apresentarão para a comunidade escolar declamando alguns

poemas de autores renomados estudados durante a sequência e alguns poemas produzidos pelos próprios alunos.

A expansão é importante porque nela se efetiva o processo de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer visto como intertextualidade no campo literário ou extrapolação dentro do processo de leitura. O aluno adquire autonomia para aprofundar a sua aprendizagem a partir de análises comparativas e aprofundamentos diante do tema abordado nos textos. Esta etapa é importante porque possibilita ao aluno o desenvolvimento da competência leitora e, de acordo com os PCNs (1998, p.70), “o discente se torna capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos”.

Material necessário: vídeos gravados em pen drive, notebook, data show; quadro síntese contendo uma lista com os respectivos significados das figuras de linguagem; cópias dos poemas “Vou-me embora pra Pasárgada (1930) e “Meus oito anos(1857)”(vide anexo 8); as produções escritas na contextualização poética; materiais necessários para a organização do sarau poético.

Ao concluir as etapas da sequência didática expandida apresentada por Cosson (2011), como proposta de aplicação no 9º ano, espera-se que ao desenvolvê-la em sala de aula o professor perceba que as atividades aqui sugeridas chamam atenção para que a leitura literária seja desenvolvida como um processo que vai expandindo e aprofundando ao longo da vida do leitor. Conforme é ampliado o repertório de leitura e produção de poemas, tendo em vista as possibilidades interpretativas em um grupo de leitores, fica o convite aos professores para que construam com seus alunos atividades que contemplem a organização de sequências didáticas, não só para o trabalho com poemas, mas também com os gêneros que os alunos sentirem necessidade de aprofundamento de como se ler, se estruturam e se produz. Ainda sobre as sugestões aqui elaboradas seguem atividades a partir do gênero crônica.

3.3 Proposta de leitura e escrita de crônica

O gênero “crônica” foi escolhido para nortear as propostas de atividades neste subtópico por se tratar de um texto que tem sua atenção voltada para fatos do dia a dia, os quais, em sua maioria, são registrados com humor e crítica. É um gênero que possibilita ampliar a percepção do aluno, através da observação das questões banais do cotidiano. A opção pelo autor Machado de Assis se deu pelo fato de muitos alunos e também professores do ensino fundamental não conhecerem a produção de crônicas de um dos maiores escritores da língua portuguesa. A ideia não é só apresentar essa produção, mas também aproximar os estudantes de suas obras, proporcionando-lhes o prazer de ler através das sutilezas e ironias de suas produções. Como aponta Marinho (2008, p. 20):

O que importa aqui é convidar o leitor a ler e reler Machado de Assis como quem percorre um território sempre virgem, lendo seus poemas, crônicas, contos, romances, peças de teatro e outros sempre com olhos de primeira vez. Até porque a dimensão profundamente universal da sua obra, que mesmo nas crônicas (...) se oferece como matéria de vida para ser interpretada e reinterpretada em qualquer época e em qualquer lugar. Aliás, vem daí a permanente atualidade da obra de Machado de Assis.

O cenário no qual Machado de Assis escreve a crônica “19 de maio de 1888”, justifica o título que ele apresenta. A crônica citada foi publicada seis dias após a assinatura da Lei Áurea, Lei 3.353, de 13 de maio de 1888, pela qual é declarada extinta desde a data dessa Lei a escravidão no Brasil (LAJOLO, 2008). Diante disso, essa sequência tem como objetivo sugerir atividades que visam contemplar o estudo do texto literário a partir de uma abordagem crítica dos acontecimentos do cotidiano dos alunos e dos temas relacionados à diversidade cultural existente em sala de aula.

Esta proposta oferecerá atividades, as quais poderão ser desenvolvidas pelos professores observando a realidade da turma, isto é, os conhecimentos adquiridos, o contato com a leitura literária e levando em consideração o reconhecimento do texto literário como porta de acesso para que o aluno interaja ativamente com os recursos da linguagem literária e desenvolva a competência leitora. A este respeito, Fleuri (2001, p.61) observa:

A função da programação didática será a de prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, a partir de seus respectivos contextos socioculturais, de modo

que se auto organizem em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente.

Pautada nessa afirmação de Fleuri, (2001), sobre a programação didática, a sequência aqui apresentada será desenvolvida a partir do gênero “crônica”, o que possibilitará que os discentes valorizem suas vivências e possam escrever com propriedade sobre diferentes temas e assuntos, tendo em vista a diversidade étnica e cultural que os cerca. Assim, serão trabalhados textos literários que possibilitam reflexões acerca da diversidade cultural presente no ambiente escolar onde a proposta será desenvolvida. As atividades serão apresentadas e sistematizadas a partir da elaboração de uma sequência expandida, conforme já foi apresentada neste estudo suas características, bem como o passo a passo a partir da elaboração de atividades, as quais contemplam o estudo com poemas, também será apresentado a seguir um quadro síntese com as sugestões de como trabalhar o gênero crônica.

A proposta que será apresentada agora não contará com a explicação e justificativas sobre cada passo como foi apresentado no 3.1, porque esses pontos já foram fundamentados. Serão destacados teoricamente outros itens, como por exemplo, a importância de trabalhar alguns conteúdos curriculares e estratégias de leitura e escrita a partir da produção de crônica.

QUADRO SÍNTESE

OBJETIVO GERAL		
✓ Desenvolver atividades que valorizem o respeito à diversidade, através da leitura e escrita de textos literários, de modo específico, do gênero: crônica.		
N.º	CONTEÚDOS PROPOSTOS	TEMPO DE DURAÇÃO
1	<i>Motivação: Iniciando a proposta</i> <i>Exposição do vídeo: Machado de Assis – Um mestre na periferia</i>	01 Encontro (1 h/a)
2	Introdução: Aspectos da vida abordados pelo jornalismo e pela literatura <i>Leitura de uma notícia de jornal e de uma crônica produzidas a partir do mesmo tema. Quais as características de cada gênero?</i>	02 Encontros (2 h/a)

3	<p>Leitura: Coisas do cotidiano vistas com humor</p> <p><i>Leitura da crônica de Machado de Assis: 19 de maio de 1888 e escuta da música: Lei Áurea de Carolina Soares – análise comparativa</i></p>	02 Encontros (2 h/a)
4	<p>Primeira interpretação: Encontro individual com a história que o texto narra</p> <p><i>Interpretação da crônica de Machado de Assis</i></p>	02 Encontros (3 h/a)
5	<p>Contextualização teórica: A crônica de Machado e sua relação com a escravidão</p> <p><i>Pesquisa extraclasse sobre o tema: Escravidão no Brasil; socialização dos resultados em sala de aula.</i></p>	02 Encontros (2 h/a)
6	<p>Contextualização histórica: O século de Machado de Assis</p> <p><i>Construção de uma linha do tempo sobre os acontecimentos históricos do século XIX</i></p>	02 Encontros (2 h/a)
7	<p>Contextualização estilística: Projeto literário do Realismo</p> <p><i>Aula expositiva sobre as características do Realismo Brasileiro</i></p>	02 Encontros (2 h/a)
8	<p>Contextualização Poética: Da imagem para o texto</p> <p><i>Produção individual de uma crônica.</i></p>	02 Encontros (2 h/a)
9	<p>Contextualização Crítica: De olho nos roteiros de leitura</p> <p><i>Estudo dos roteiros de leitura sobre a crônica “19 de maio de 1888” de Machado de Assis reproduzidos em materiais didáticos, como revistas e livros.</i></p>	02 Encontros (2 h/a)
10	<p>Contextualização Presentificadora: Um diálogo com o presente</p> <p><i>Exposição do Documentário: A servidão moderna</i></p>	02 Encontros (2 h/a)
11	<p>Contextualização Temática: Um pouco da história dos quilombos</p> <p><i>Palestra e entrevista com pessoas de comunidades quilombolas.</i></p>	02 Encontros (2 h/a)
12	<p>Segunda Interpretação: Aprofundando os aspectos da obra</p> <p><i>Produção de um jornal – Tema: Trabalho Escravo.</i></p>	05 Encontros (5 h/a)

13	Expansão: Diálogo entre Crônica e Romance <i>Leitura do romance: A escrava Isaura</i>	03 Encontros (3 h/a)
----	---	----------------------

A seguir, serão especificadas as etapas, com os respectivos módulos que comporão a sequência. Para a realização das atividades serão especificados os objetivos, o passo a passo das etapas e o material necessário para o desenvolvimento. Serão apresentadas sugestões de atividades que possibilitarão aos professores de língua portuguesa trabalhar o gênero: crônica, a partir de uma proposta significativa, porque propõe desafios que o aluno tem condições de enfrentar e resolver em interação com os demais colegas e com o professor.

A proposta está organizada por meio de atividades que visam desenvolver o processo de leitura natural do aluno, tendo em vista possibilidades de aprofundar o conhecimento já adquirido. Ela também é desafiadora, porque oferece ao aluno possibilidades para encarar suas dificuldades e construir novos conhecimentos. A contemplação dessas características quebra a monotonia da sala de aula e promove descobertas as quais possibilitam ao aluno ser protagonista do conhecimento e não mero receptor e de informações.

A proposta apresentada será uma sequência expandida, a qual terá as atividades desenvolvidas a partir do gênero: crônica, com sugestões de aplicabilidade no 9º ano do ensino fundamental. Será apresentada a seguir uma fundamentação teórica como um auxílio ao professor que irá desenvolver essa sequência, são dicas de como o assunto pode ser tratado.

A CRÔNICA E SUA ORIGEM

De acordo com o *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa* (1997, p. 230) a palavra crônica vem do latim *chronica*; significa “narração histórica, feita por ordem cronológica”; “seção ou coluna de jornal ou de revista, que trata de assuntos da atualidade”. A crônica é um gênero discursivo que permite a manifestação de estilos individuais, por ser um texto inspirado em um olhar subjetivo para acontecimentos cotidianos.

Como gênero, a crônica tem raízes na história e na literatura que remontam ao período das grandes descobertas. Quando as pessoas ainda descobriam territórios misteriosos nos quatro cantos do mundo e se aventuravam nas explorações marítimas, era comum haver sempre um cronista que acompanhava essas expedições. Sua função era clara: narrar os acontecimentos de modo

cronologicamente organizado. Naquele momento, portanto, fazer uma crônica significava registrar, de modo fiel, uma série de fatos ordenados no tempo. A finalidade da crônica, nesse caso, era preservar a memória dos acontecimentos e, por isso, aproximava-se da história. Aos poucos, as crônicas foram sofrendo algumas modificações significativas. Em lugar de registrarem vários acontecimentos típicos de uma sociedade, passaram a relatar um único fato e, a partir desse relato, a tecer comentários mais gerais sobre como o acontecimento apresentado podia ser interpretado. Quando essa transformação se consolidou, a crônica assumiu a finalidade de revelar o que parece invisível para a maioria das pessoas, ajudando-as a interpretar o que se passa à sua volta (ABAURRE, 2008).

De acordo com Cereja e Magalhães (2013), desde o surgimento até os dias atuais, a crônica ganhou prestígio no meio literário e pode-se dizer que constitui um gênero brasileiro, tal a naturalidade e originalidade com que aqui se desenvolveu. Entre os muitos escritores que se destacam como autores de crônica estão Machado de Assis, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Rubem Braga, Paulo Mendes Campos, Fernando Sabino, Rachel de Queiroz, Lourenço Diaféria entre outros cronistas de muito destaque na produção deste gênero; além de promoverem a popularização do gênero, também estabeleceram seus estilos de modo claro e, com isso, conquistaram leitores fiéis.

Por apresentar uma mistura de fatos, opinião e impressões pessoais do enunciado, combinar elementos literários (linguagem figurada) com elementos da linguagem jornalística (objetividade, concisão, clareza de informações), é importante que sejam abordadas aqui informações sobre crônica e notícia, pois poderão auxiliar o professor no processo de aplicação desta sequência.

CRÔNICA: ENTRE O JORNALISMO E ALITERATURA

No entender de Abaurre (2008), o gênero discursivo denominado de crônica se define por ser claramente opinativo; escrito para ser publicado em jornais. Em meio a notícias e reportagens, em que deve prevalecer uma perspectiva imparcial, a crônica oferece um contraponto para o leitor. Torna-se uma espécie de avesso da notícia: em lugar da objetividade e da imparcialidade que supostamente caracterizam aquele gênero, a crônica se define como subjetiva, opinativa, pessoal. De acordo com Cereja e Magalhães (2013, p.39):

A crônica é um gênero híbrido que oscila entre a literatura e o jornalismo, a crônica é o resultado da visão pessoal, subjetiva, do cronista diante de um fato qualquer, colhido no noticiário do jornal ou no cotidiano. Quase sempre explora o humor; às vezes, diz as coisas mais sérias por meio de uma aparente conversa fiada; outras vezes, despretensiosamente, faz poesia da coisa mais banal e insignificante. (...) o cronista, com graça e leveza, proporciona ao leitor uma visão mais abrangente, que vai além do fato; mostra-lhe, de outros ângulos, os sinais de vida que diariamente deixamos escapar da nossa observação.

A crônica é quase sempre um texto curto, com poucas personagens, e que chama a atenção para acontecimentos ou seres aparentemente inexpressivos do cotidiano. O jornal é o principal veículo de publicação das crônicas e foi ele o responsável por definir outra característica marcante delas: sua curta extensão. Afinal, os leitores de jornal são, normalmente, leitores apressados, que só se detêm nos assuntos que trazem informações compatíveis com a realidade em que vive. Nesse sentido, a crônica precisa fazer uso de sua proximidade com a literatura, atrair a atenção dos leitores para o fato apresentado, convidando-os a refletir sobre ele e a tirar suas próprias conclusões; assim é possível aproximar o leitor, chamar sua atenção, para que ele dedique alguns minutos a essa leitura (Cf. CEREJA E MAGALHÃES, 2013).

Características da Crônica e da Notícia

De acordo com as afirmações que identificam uma crônica e/ou uma notícia, seguem algumas características desses gêneros apresentados em um livro didático do ensino fundamental. Estas características podem ser discutidas em sala de aula para que professor e aluno estabeleçam um diálogo quanto à efetivação destas classificações, ao ser realizado o estudo de uma crônica e de uma notícia no ambiente escolar.

- Faz uso da linguagem formal, usando uma das normas urbanas de prestígio e pautando-se pela tradição gramatical.
- Tem como propósito comunicativo informar, registrar o acontecimento de modo impessoal.
- Os fatos, acontecimentos e situações são comentados a partir de uma visão subjetiva, incluindo elementos como ficção, fantasia, criticismo.
- Trata dos fatos do cotidiano, de interesse da comunidade.

- Tem como propósito comunicativo entreter, provocar reflexões sobre um fato, expondo uma forma pessoal de compreender esse fato.
- Faz uso de uma linguagem simples, coloquial e despretensiosa, mas com um lirismo e singularidade. (BELTRÃO e GORDILHO 2009, p.47)

Há grandes dificuldades entre os leitores em identificar o gênero: crônica. Suas características se assemelham a de outros gêneros. De acordo com o cronista Ivan Ângelo, ao ver suas crônicas confundidas com artigos ou contos, ele relata na REVISTA VEJA:

Há crônicas que são dissertações, como em Machado de Assis; outras são poemas em prosa, como em Paulo Mendes Campos; outras são pequenos contos, como em Nelson Rodrigues; ou casos, como os de Fernando Sabino; outras são evocações, como em Drummond e Rubem Braga; ou memórias e reflexões, como em tantos. A crônica tem a mobilidade de aparências e de discursos que a poesia tem – e facilidades que a melhor poesia não se permite. Está em toda a imprensa brasileira, de 150 anos para cá. O professor Antonio Cândido observa: "Até se poderia dizer que sob vários aspectos é um gênero brasileiro, pela naturalidade com que se aclimatou aqui e pela originalidade com que aqui se desenvolveu". Se é tão antiga e íntima, por que muitos leitores não aprenderam a chamá-la pelo nome? É que ela tem muitas máscaras. Recorro a Eça de Queirós, mestre do estilo antigo. Ela "não tem a voz grossa da política, nem a voz indolente do poeta, nem a voz doutoral do crítico; tem uma pequena voz serena, leve e clara, com que conta aos seus amigos tudo o que andou ouvindo, perguntando, esmiuçando". (ÂNGELO, REVISTA VEJA, São Paulo, 25/04/2007)

CARACTERÍSTICAS DA CRÔNICA E DO ROMANCE

Além de todos esses gêneros apontados por Ivan Ângelo (2007) na citação acima, com os quais a crônica é confundida, ainda há uma aproximação entre a crônica e o romance, pois este gênero assim como a crônica é uma narrativa na qual os personagens se envolvem numa série de ações. A primeira ideia que a palavra “romance” transmite, pela forma que é usada no dia a dia, pode fazer pensar que são sempre histórias de amor. Há uma série de fatores que definem a classificação de um romance: a natureza da história contada, a forma como o narrador a conta, as características das personagens, a própria estrutura do romance. Desse modo, os romances podem ser de memória, policiais, de terror e mistério, de ficção científica, biográficos, entre muitos outros. Atualmente, o romance disputa leitores com as narrativas

mais curtas, como o conto e a crônica, por favorecerem uma leitura rápida, com entretenimento e reflexões mais coerentes, convida o leitor a refletir sobre situações de seu cotidiano, às vezes, nunca analisadas com detalhes e atenção (FARACO *et al*, 2010).

Diante do exposto, a seguir serão apresentadas atividades, nas quais vários gêneros serão trabalhados. O gênero principal é a crônica e como gêneros de apoio: notícia, documentários, romance entre outros que subsidiarão as atividades propostas que podem ser aplicadas em turmas do 9º ano do Ensino fundamental.

MÓDULO 1 – MOTIVAÇÃO: INICIANDO A PROPOSTA

OBJETIVOS:

Ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a produção do autor Machado de Assis a partir da comparação das semelhanças e diferenças expressas por cada discente para motivá-los a organizar o que já sabem acerca do autor e sua produção. Essa atividade é importante porque faz da sala de aula um espaço de interação, de trocas de conhecimentos, de oportunidades para que o professor projete o percurso do trabalho e planeje como serão aplicadas as atividades posteriores.

ATIVIDADES:

Serão propostas atividades de PRÉ-LEITURA, LEITURA e PÓS-LEITURA a partir da visualização e análise de um vídeo, de modo que as práticas de leitura não se realizam somente por meio de textos especificamente escritos.

ANTES DA APRESENTAÇÃO DO VÍDEO

- 1.** O que vocês sabem sobre Machado de Assis?
- 2.** Quem já leu algum texto deste autor?
- 3.** Se já leram, sabem qual foi o gênero? Romances, crônicas?
- 4.** Qual a diferença entre um romance e uma crônica?
- 5.** Vocês conhecem outros cronistas? Poderiam citá-lo(s)?

DEPOIS DA EXIBIÇÃO DO VÍDEO

6. Que informações apresentadas pelo vídeo, vocês relatam como as mais importantes, o que elas nos dizem sobre o autor Machado de Assis e suas produções?
7. Quando o vídeo nos aponta que “Machado de Assis é um observador agudo da vida brasileira”, podemos perceber a existência de uma habilidade do cronista? Por quê?

Tendo em vista as atividades de práticas de leitura em sala de aula, é possível compreender que os momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura favorece o processo de interação discursiva. De acordo com os PCN's (2001), é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler: fazendo inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem; interagindo com a diversidade de gêneros textuais; respondendo aos objetivos escolares e pessoais, entre outras aprendizagens que o tratamento didático da leitura pode favorecer ao aluno.

ÁREAS DE CONHECIMENTOS IMBRICADAS NAS ATIVIDADES PROPOSTAS NESTA SEQUÊNCIA: Língua materna, história, arte, ética e cidadania.

Neste módulo o professor deverá utilizar alguns materiais, como o vídeo veiculado pela TV Escola na Série Mestres da Literatura, o qual tem como título: “Machado de Assis um mestre na periferia do Capitalismo” encontrado no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=uxwbiXCafUQ>; utilizará televisão, pendrive, ficha de papel com questionamentos impressos. A avaliação deverá ser feita ao final da atividade a partir da observação da participação ativa dos alunos nas discussões propostas.

MÓDULO 2 – INTRODUÇÃO: COMO O JORNALISMO E A LITERATURA ABORDAM UM MESMO ACONTECIMENTO?

OBJETIVOS:

Solicitar que os alunos diferenciem o gênero literário crônica do gênero jornalístico, mediante a apresentação de informações transmitidas pelo professor sobre as características próprias de cada gênero; essas informações podem ser sintetizadas por meio da construção de um quadro comparativo com as características próprias de cada gênero, como forma de sistematizar o conhecimento adquirido.

ATIVIDADES:

Ao realizar atividades com material impresso é necessário chamar atenção do aluno para a autenticidade do texto, quanto à indicação de créditos colocados como referência, se possível levar para a sala os suportes de onde os gêneros textuais foram retirados: revistas, jornais, livros.

1. Distribuir cópias impressas de notícia de jornal e uma crônica com a abordagem de um mesmo tema para leitura (futebol, amor, namoro);
2. Estabelecer discussão sobre a temática abordada, bem como análise da linguagem e estrutura de produção empregada nos gêneros: notícia e crônica (O que foi escrito? Para quem? Com qual finalidade?). É importante que o contexto de produção da obra seja estudado tendo em vista fatores que se articulam e como eles estão ligados à produção cultural da época. De acordo com Abreu (2006), a avaliação estética e o gosto literário variam conforme a época, o grupo social, a formação cultural, fazendo com que as pessoas apreciem de modos diferentes os gêneros literários.
3. Disponibilizar uma caixa de crônicas (uma caixa bem ornamentada com várias crônicas impressas em folhas coloridas) para que o aluno escolha uma e realize a leitura analítico-comparativa, levando-se em conta as semelhanças e diferenças entre as características dos gêneros notícia e crônica.
4. Construir um quadro comparativo para que os alunos diferenciem as características da notícia e da crônica. Ao elencar as especificidades de cada gênero o aluno demonstrará o nível de conhecimento acerca dos gêneros abordados. (*Vide* anexo 9 desse estudo)

5. Solicitar que os alunos preencham o quadro com as colunas correspondentes à notícia e crônica. É importante trabalhar crônica e notícia na escola, porque as notícias e todo conteúdo dos jornais representam uma forma importante da democratização do conhecimento; a crônica por ter o cotidiano como principal fonte temática revela aspectos da sociedade na qual se insere a situação narrada. Lê-las com consciência da situação em que foram produzidas favorece a formação do leitor crítico, aquele que a escola tanto deseja formar.

Serão utilizados recursos, como: cópias de uma notícia impressa; caixa ornamentada contendo cópias xerografadas de crônicas; papel 40; marcador permanente; fita adesiva. Será observada a participação nas discussões e construção do material.

MÓDULO 3 – LEITURA: COISAS DO COTIDIANO VISTAS COM HUMOR

OBJETIVOS:

Sugerir que os alunos leiam a crônica de Machado de Assis: “19 de maio de 1888” para identificar a temática abordada pelo cronista. Neste momento, a mediação do professor é muito importante; ao interagir com os alunos pode incentivá-los a expor o que compreenderam e a valorizar as contribuições dos colegas. Dando continuidade à leitura, o professor deve propor a leitura e a escuta da música: “Lei Áurea”, de Carolina Soares, para a observação do diálogo existente entre a crônica e a música.

ATIVIDADES:

1. Leitura da crônica: “19 de maio de 1888”, veiculada na seção “Bons Dias!” do jornal Gazeta de Notícias, publicada em 19 de maio de 1888. Nesse momento, o aluno fará a leitura silenciosa para estabelecer o primeiro contato com a crônica que norteará as demais atividades. Esse momento de leitura, de acordo com Solé (1998), pode ser realizado com o objetivo de obter uma informação geral, o aluno não é pressionado por uma busca concreta,

nem é necessário que ele saiba detalhadamente o que diz o texto; é suficiente ter uma impressão, com as ideias mais gerais para poder expressá-las no momento solicitado.

2. Apresentação de relatos orais feitos pelos alunos sobre a temática abordada pela crônica. Nesse processo, segundo os PCNs (2001), é importante o professor levar em consideração que os significados atribuídos ao texto não se constroem apenas pelo esforço da interpretação do leitor a partir do que está escrito, mas também do conhecimento que o aluno traz para o texto.

3. Escuta e leitura da música *Lei Áurea* de Carolina Soares para identificação de pontos que dialogam com a temática da crônica de Machado. Inspiradas nos recentes estudos de letramento, as Orientações Curriculares do Ensino Médio (2008, p.33) apontam que os eventos de leitura se caracterizam como situações significativas de interação entre o aluno e os autores lidos, viabilizando, assim, a construção de vários sentidos.

4. Discussão dirigida sobre os títulos da crônica e da música. Nesse momento é importante o professor ressaltar que essa discussão servirá para aprofundar o tema estudado e como ele foi abordado pelos gêneros textuais: crônica e música.

O professor precisará neste módulo de alguns recursos: cópias da crônica (vide anexo 10) e da música (vide anexo 11); equipamentos para exibir o vídeo ou o áudio da música que pode ser encontrado no youtube. Deverá avaliar a efetivação das atividades de leitura e escuta dos textos e a participação nos relatos orais.

MÓDULO 4 – PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO: ENCONTRO INDIVIDUAL COM A HISTÓRIA QUE O TEXTO NARRA

OBJETIVOS:

Conversar com os alunos sobre o acontecimento do cotidiano retratado pelo autor a partir de uma entrevista concedida por Hélio Seixas de Guimarães, autor de “*Os leitores e Machado de Assis – o romance machadiano e o público de literatura no século 19* (2004)” e sobre a ortografia do texto (Manteve-se a ortografia do texto original de Machado;

atualmente, algumas palavras tiveram sua escrita modificada). O professor pode consultar o *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* (2009) para esclarecimentos sobre as determinações apresentadas pela promulgação dos vários acordos ortográficos desde a edição de 1943. A nova ortografia causa grandes dúvidas no ambiente escolar, os alunos sempre perguntam como se deve escrever, seguindo a nova ortografia ou não. De acordo com Bechara (2012, p.28) “Cada acordo é uma proposta, que tem de ser posta em uso pela população, para se sedimentar”.

ATIVIDADES:

1. Releitura da crônica de Machado de Assis, a partir de questionamentos apresentados pelo professor. Essa atividade é necessária porque de posse de todos os assuntos debatidos anteriormente, o aluno retoma a leitura com mais conhecimento de mundo sobre a obra, o autor, o gênero e a temática abordada. O professor deverá disponibilizar para os alunos o roteiro de discussões que elaborará para orientar e projetar a participação dos alunos de modo que eles saibam por que e para que estão fazendo a releitura da crônica.
2. Fragmentação da entrevista e distribuição das tiras de papel para os alunos. Eles discutirão (em duplas) e, em seguida, socializarão os resultados de suas reflexões acerca das conclusões às quais chegaram com a leitura da entrevista. Essa atividade possibilita que o professor trabalhe com a turma os processos de coerência e coesão, a partir do encadeamento das partes que formam o todo (o texto), auxilia a produção da coerência e possibilita a interpretação da(s) mensagem(ns) veiculada(s). É importante que o professor apresente a entrevista concedida por Hélio de Seixas Guimarães – estudioso da obra de Machado de Assis- a *Revista na Ponta do Lápis* (Fev. 2008), a qual aborda a temática da escravidão na obra machadiana. A revista pode ser encontrada nas escolas públicas, pois são enviadas pela Comunidade Escrevendo o Futuro da Olimpíada de Língua Portuguesa. É valioso que o professor leve a revista para a sala de aula e não somente as cópias, pois os recursos áudio visuais incentivam o manuseio e a leitura dos textos.
3. Constitui uma atividade muito importante nessa etapa a efetivação do processo interdisciplinar com o/a professor/a de História para o estudo contextualizado sobre o tema abordado pela data que intitula a crônica, tendo em vista o acontecimento de 18 de maio de 1888 na História do Brasil (Agendar com o professor de História a aula interdisciplinar com

Língua Portuguesa). Esse diálogo entre as áreas de Linguagens e Humanas é importante porque possibilita a contextualização das informações evitando assim a fragmentação do conhecimento; o aluno desenvolverá a capacidade de compreender textos a partir da observação dos acontecimentos e das ações dos sujeitos históricos por meio da interdisciplinaridade.

Neste módulo o professor poderá utilizar como recursos a Revista Na Ponta do Lápis (Fev/2008, nº 8) e tiras de papel com trechos da entrevista (vide anexo 12); cópias da crônica “19 de maio de 1888” e do roteiro de discussões. O professor observará a participação efetiva nas leituras e discussões.

MÓDULO 5 – CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA: A RELAÇÃO DA CRÔNICA DE MACHADO COM A ABOLIÇÃO DOS ESCRAVOS

OBJETIVOS:

Orientar os alunos a pesquisar informações relacionadas à abolição dos escravos no Brasil que dialogam com o que é abordado na crônica. Essa atividade promove o protagonismo dos alunos nas atividades desenvolvidas fora do espaço da sala de aula. Ao solicitar que os discentes socializem em sala de aula as informações pesquisadas a partir da leitura de resumos escritos, o professor pode criar oportunidades de interação a partir de uma discussão sobre as informações pesquisadas.

ATIVIDADES:

1. Pesquisa individual extraclasse sobre o tema Abolição dos escravos no Brasil realizada em livros didáticos de História. Essa atividade permite que o aluno tenha autonomia quanto à escolha das informações que ele considera importante ressaltar. Além de poder avaliar o nível de compreensão de sua leitura ao realizar esse processo sem a mediação do professor ou de um colega de classe.

2. Socialização, feita pelos alunos, das informações contidas nos resumos escritos por eles produzidos por meio da leitura oral. Essa prática de leitura é importante porque o aluno irá apresentar o texto que ele próprio produziu e não apenas veicular informações construídas por outro autor. De acordo com os PCNs (2001), essa situação didática visa promover a formação de critérios para selecionar o material a ser lido e a constituição de padrões de gosto pessoal; uma vez que esses procedimentos são realizados ao passo que o aluno vai construindo o seu texto.

3. Identificação e escrita de pontos pesquisados que dialogam com os acontecimentos presentes na crônica. Listagem dos pontos identificados, para a construção de um quadro resumo, escrito pelo professor. A importância dessa atividade se dá pelo fato de que o leitor/escritor mediante a leitura e a escrita consegue elaborar novos conhecimentos. Conforme, Solé (1998, p.147), o resumo exige a identificação das ideias principais e das relações que o leitor estabelece entre elas, de acordo com seus objetivos de leitura e conhecimento prévio.

Neste módulo o professor solicitará a leitura dos resumos, pois a pesquisa deve ser orientada antes deste momento. Por isso é importante que o professor leia a sequência na íntegra antes de aplicá-la. Será também construído pelo professor e alunos o quadro resumo com as informações pesquisadas que dialogam com a crônica.

MÓDULO 6 – CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: O SÉCULO DE MACHADO DE ASSIS

OBJETIVOS:

Comparar com os alunos acontecimentos tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade a partir da construção de uma linha do tempo sobre os acontecimentos históricos do século XIX. Essa atividade é necessária porque o professor, ao longo de seu trabalho pedagógico, valoriza a organização dos acontecimentos no tempo a partir de uma perspectiva de evolução (PCNs,v.5, 2001).

ATIVIDADES:

1. A construção coletiva de uma linha do tempo (grupo de 3 alunos) com fotos, escrita de fatos históricos e publicações literárias do autor Machado de Assis, é importante porque integra os diversos estudos sobre as relações estabelecidas entre o presente e o passado, entre o local, o regional, o nacional e o mundial, a partir de registros em diferentes formas: textos, livros, fotos entre outros suportes. Essa relação pode ser estabelecida mediante a entrega de uma lista de alguns acontecimentos históricos aos alunos, com as datas fora de ordem para que eles ordenem os fatos observando a sequência dos anos e construam a linha do tempo em sala com a mediação do professor. Com os acontecimentos ordenados, os alunos pesquisarão fotos relacionadas aos fatos e concluirão a linha do tempo que deve ser exposta na sala. De acordo com os PCNs, v.5, (2001), o conhecimento histórico não se confunde com a realidade passada, pois é construído em uma determinada época, comprometida com questões de seu próprio tempo. Assim, quando a leitura envolve a compreensão, ler torna-se um instrumento útil para aprender significativamente.

Neste módulo o professor utilizará a lista dos acontecimentos históricos e produções literárias com as datas não sequenciadas (vide anexo 13); fotos referentes aos fatos elencados na lista; cartolina ou folhas de papel A5; cola; tesoura.

MÓDULO 7 – CONTEXTUALIZAÇÃO ESTILÍSTICA: PROJETO LITERÁRIO DO REALISMO**OBJETIVO:**

Caracterizar o realismo das obras de Machado de Assis, a partir dos recursos de escrita que tornaram o autor, um dos escritores de textos mais elegantes da língua portuguesa. Nogueira (2009, p.41) reitera que críticos literários já notaram que Machado foi levado à elocução irônica e humorística ao buscar a proporção adequada entre o tamanho do texto, a natureza da matéria e o tom do estilo. O exterior só o interessa na medida em que surte efeitos sobre o íntimo.

ATIVIDADES:

1. Exposição de um vídeo sobre as características da produção realista de Machado de Assis; nessa atividade, o professor trabalhará uma análise que leva em conta não só o texto como produto, mas o contexto de enunciação, os recursos verbais e não verbais que compreendem o material áudio visual.
2. Discussão sobre as informações veiculadas pelo vídeo que são consideradas importantes pelos alunos. Essa atividade desenvolve a criatividade por meio da busca e produção de informações, a quebra de ideias preconcebidas e o respeito às diferenças.

Neste módulo o professor utilizará um vídeo que abordará as características do Realismo. Como sugestão segue o seguinte: aulade.com.br – Aula 8: Realismo (15:50). A participação e a atenção dos alunos nas atividades serão avaliadas pelo professor.

MÓDULO 8 – CONTEXTUALIZAÇÃO POÉTICA: DA IMAGEM PARA O TEXTO ESCRITO

OBJETIVOS:

Oferecer aos alunos informações acerca de acontecimentos do cotidiano através de imagens, as quais devem ser distribuídas pelo professor para que os discentes as interpretem e analisem-nas com o objetivo de adquirir conhecimentos necessários para a produção individual de uma crônica.

ATIVIDADES:

1. Distribuição de imagens que exibem acontecimentos do cotidiano (grupos de jovens na rua, no lazer, na escola; famílias reunidas em restaurantes, em casa; trabalhadores de várias profissões em exercício) para que os alunos organizados em grupos (de três componentes) interpretem-nas e analisem-nas sob a perspectiva de uma dona de casa, de um jovem da idade dos alunos que estão desenvolvendo a atividade, de um idoso. A identificação dessas várias

perspectivas possibilitará a observação de que a construção da mensagem de um texto verbal ou não verbal depende do processo de recepção de quem a constrói.

2. Após a análise, solicitar que os alunos produzam individualmente e, em sala de aula, uma crônica com base na imagem que ele escolheu. A partir dessa produção o professor avaliará os conhecimentos adquiridos pelo aluno sobre o gênero: crônica. De acordo com Gomes (2009), essa atividade caracteriza-se como produção com apoio, o processo de escrita se apoia em um texto não verbal que são as imagens disponibilizadas pelo professor.

3. Reescrita da crônica a partir das sugestões apresentadas pelo professor. Esse é um exercício que tem como intenção aprimorar o texto do aluno e deixá-lo mais coerente com o objetivo proposto: produzir uma crônica. Essa atividade vai possibilitar ao aluno uma melhora no desempenho de sua competência linguística e textual.

Neste módulo o professor utilizará imagens de acontecimentos do cotidiano que podem ser distribuídas impressas ou exibidas através de data show; folha impressa para a produção individual da crônica (vide sugestão – anexo 14).

MÓDULO 9 – CONTEXTUALIZAÇÃO CRÍTICA: DE OLHO NOS ROTEIROS DE LEITURA

OBJETIVOS:

Entregar análises apresentadas em materiais didáticos (livros, revistas) sobre a crônica em estudo, para que os alunos realizem a compreensão das informações. Essa é uma prática que mobiliza diversas atividades, gêneros e suportes textuais na sala de aula. Ela favorece os modos de perguntar, responder e refletir, bem como a observação do professor acerca do processo de letramento dos alunos.

ATIVIDADES:

1. Distribuição do roteiro de leitura da crônica “19 de maio de 1888” apresentado por Marisa Lajolo, veiculado na *Revista Na Ponta do Lápis*, fev, 2008; nº 8, p 18 e 19. (vide anexo 15)

2. Realização da leitura colaborativa para compreensão das abordagens feitas pela escritora no roteiro de leitura apresentado aos alunos. A possibilidade de interrogar o texto, a interpretação de sentido figurado, a identificação de recursos persuasivos são estratégias didáticas que a leitura colaborativa possibilita, conforme apontam os PCNs (2001, p.61)
3. Discussão dirigida sobre as descobertas realizadas a partir do roteiro apresentado. Essa atividade favorece perceber informações que passaram despercebidas, como também esclarece pontos que podem ter ficado obscuros na leitura e/ou escuta do texto.

Neste módulo o professor utilizará cópias do roteiro produzido por Lajolo, veiculado na Revista Na Ponta do Lápis (vide anexo 15). Observará a participação dos alunos ao desenvolver atividades coletivas e individuais.

MÓDULO 10 – CONTEXTUALIZAÇÃO PRESENTIFICADORA: UM DIÁLOGO COM O PRESENTE

OBJETIVOS:

Motivar a compreensão da mensagem transmitida pelo Documentário “A servidão moderna”, a partir da realização de inferências por meio da interpretação feita sobre o título do documentário, o qual trata da escravidão moderna. Essa interpretação oferece oportunidades de interação por meio do diálogo proporcionado pela presença da tecnologia em sala de aula. Através da leitura da crônica e da análise do documentário, é possível identificar pontos em comum entre os dois textos. Ao estabelecer essas relações, os alunos estarão trabalhando com a perspectiva da intertextualidade.

ATIVIDADES:

1. Exibição do documentário para os alunos a partir de comentários breves sobre o título “Servidão moderna”, encontrado no site <https://www.youtube.com/watch?v=Ybp5s9ElmcY> para situá-los sobre o que irão assistir.

2. Após os (57:28) de exibição do documentário, o professor convidará os alunos a relatarem por escrito pontos relacionados à escravidão humana, observados na crônica e que no documentário também aparecem, só que de modo menos explícito, às vezes nem é percebido pelo ser humano.
3. Os alunos preencherão um quadro temático-comparativo com esses pontos. Essa comparação possibilitará ao aluno ressignificar informações tendo em vista os diferentes suportes: a crônica e o documentário.

Neste módulo o professor utilizará o Documentário “Servidão moderna” disponibilizado no Youtube, o qual tem a duração de (57:28); cópias do quadro temático-comparativo (vide anexo16).

MÓDULO 11 – CONTEXTUALIZAÇÃO TEMÁTICA: UM POUCO DA HISTÓRIA DOS QUILOMBOS

OBJETIVOS:

Apresentar aos alunos um pouco da história das comunidades de remanescentes quilombolas que estão sendo legalmente reconhecidas. Nas cidades onde há essas comunidades como é o caso daquela onde vive a pesquisadora deste trabalho, pode ser feito entrevistas, visitas; e nas cidades onde não há, o professor pode organizar uma excursão, se possível. Também podem ser realizadas entrevistas com pessoas que realizam estudos sobre os remanescentes quilombolas para compreender algumas semelhanças e diferenças no modo de viver dos indivíduos e dos grupos sociais que pertencem ao seu próprio tempo e ao seu espaço, como sugere os PCNs (2001, p. 58).

ATIVIDADES:

1. Realização de palestras ministradas por representantes dessas comunidades, e entrevistas feitas pelos alunos as pessoas que residem em comunidades quilombolas ou com responsáveis pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária). (Informações podem ser adquiridas no site - <http://www.incra.gov.br/estrutura->

fundiaria/quilombolas). Essa atividade possibilita o trabalho com o multiculturalismo, como também pode favorecer o desenvolvimento com a literatura afro (brasileira).

2. Elaboração de perguntas, pelos alunos com a mediação do professor, a serem feitas aos entrevistados ou expositores das informações.
3. Produção de um relatório sobre as informações apresentadas. É necessário sugerir, de acordo com Kleiman (2010), atividades que visem ao desenvolvimento do letramento do aluno, a partir de práticas sociais nas quais a escrita tem um papel relevante no processo de compreensão de textos orais e escritos circulantes na vida social.

O professor precisará neste módulo convidar o palestrante e agendar a data quando a conversa com os alunos será realizada; alguns recursos tecnológicos a serem utilizados pelo palestrante; perguntas elaboradas anteriormente pelos alunos; informações básicas sobre a estrutura do relatório que será pedido aos alunos.

MÓDULO 12 – SEGUNDA INTERPRETAÇÃO: APROFUNDANDO OS ASPECTOS DA OBRA

OBJETIVOS:

Estimular a produção de um jornal escrito com o tema “Trabalho Escravo”. Essa ação está centrada numa perspectiva escolar de letramento que, segundo Kleiman (2010), tem como foco atividades vinculada a práticas em que a leitura e a escrita constituem ferramentas para agir socialmente. Assim os gêneros que foram mobilizados e contextualizados na produção escrita de um jornal serão distribuídos para a comunidade escolar.

ATIVIDADES:

1. Exposição de vídeos que retratam a realidade de alguns trabalhos aos quais são submetidos muitos seres humanos, a exemplo da Reportagem exibida no programa “A LIGA” da Rede Record, encontrada no *Youtube*. Essa atividade subsidiará os alunos na construção de conhecimento a partir da observação e discussão sobre as condições de trabalho, a forma

como os trabalhadores são tratados e remunerados. Assim poderão depreender quais são as ações que caracterizam o trabalho escravo.

2. Produção em grupo de notícias, crônicas, entrevistas, artigo de opinião entre outros gêneros textuais e literários que os alunos desejem produzir. Cada grupo se responsabilizará por um gênero. A quantidade de participantes nos grupos dependerá do número de gêneros e do número de alunos da turma, mas é importante que sejam equipes com poucos membros para que todos executem as ações necessárias. Desse modo o professor poderá acompanhar e avaliar o processo de aquisição e autonomia de escrita dos alunos tendo em vista, as atividades desenvolvidas nas etapas anteriores. Após todo processo de escrita e organização, o jornal será apresentado para a comunidade escolar; a escola organizará um momento onde os alunos exporão suas produções. Essa atividade se configura, consoante Kleiman (2013), na interação face a face, na qual os elementos do contexto ajudam a compreensão: gestos, os objetos ao redor; nessa interação, a monitoração simultânea da compreensão do texto é possível. Além disso, os alunos terão a oportunidade de expor um trabalho do qual eles são protagonistas.

Neste módulo o professor precisará pesquisar os vídeos, documentários ou outros materiais que abordem a temática do “Trabalho Escravo” para apresentar e debater com os alunos; material para a confecção do jornal. É necessário que o professor auxilie cada grupo na escrita e reescrita dos gêneros solicitados para a confecção do jornal.

MÓDULO 13 – EXPANSÃO: DA CRÔNICA AO ROMANCE

OBJETIVOS:

Destacar a importância e as possibilidades de diálogo entre gêneros literários diversos e seus autores contribuirá para a compreensão de que a linguagem literária é sutil e, desse modo, é necessário um olhar crítico, o qual exige a participação ativa do leitor ao desvendar essas sutilezas. De acordo com Silva (2009), “Ler as entrelinhas é o desafio maior e também o maior prazer que a leitura pode proporcionar”. Assim, é necessário o professor incentivar a leitura de textos mais extensos, como o romance. Aqui é sugerida a leitura do romance *A*

Escrava Isaura (1875), de Bernardo Guimarães (1825-1884), o qual dialoga com a temática da crônica “19 de maio de 1888”, estudada nesta sequência.

ATIVIDADES:

1. Realização da leitura das primeiras páginas do romance em sala de aula, realizada em parceria com o professor, para que o aluno conheça um pouco da história narrada. Essa atividade serve como incentivo para que o aluno sintam-se motivado a ler a obra. A continuação do conhecimento sobre o desenrolar da história, ocorrerá a partir da leitura extraclasse, com momentos de discussão em sala, sobre o romance. Essa ação é importante porque o professor auxiliará o aluno nas possíveis dúvidas e o encorajará a continuar lendo.
2. Exibição de um vídeo com algumas cenas da novela “A Escrava Isaura” encontradas no *Youtube* também favorecerá a compreensão da obra. Vale destacar que a leitura da obra não pode ser substituída pela exibição do vídeo, pois são formas diferenciadas de abordagem do tema. A sugestão da dramatização de algumas cenas do romance também contribuirá para que o aluno interaja com a atividade teatral e desenvolva o espírito crítico, fortaleça sua autoestima e autoimagem, além de vivenciar uma atividade gratificante e prazerosa. Além disso, este é um excelente recurso de revelação de talentos e habilidades em sala de aula. Essa atividade também favorecerá a interdisciplinaridade com a disciplina de Artes.

Neste módulo o professor poderá sugerir aos alunos que após a leitura do romance A Escrava Isaura, eles leiam algum romance existente na biblioteca da escola, da coleção Literatura em minha casa, versão adaptada para novos leitores, próprias para alunos do ensino fundamental II. É importante que todos leiam a mesma obra. A realização desta etapa pode servir como base para a elaboração de mais uma sequência didática. Tendo em vista o desenvolvimento de atividades com o gênero romance.

A expansão é a última etapa desta sequência, mas como pode ser observada, é o fechamento que sugere a abertura de uma nova sequência. Ela já aponta sugestão para que sejam elaboradas atividades a partir do gênero romance. Como afirma Cosson (2011, p.120), “essa proposta de letramento literário mostra o caminho percorrido para fazer da literatura na escola aquilo que ela é também fora dela: uma experiência única de escrever e ler

o mundo e a nós mesmos”. Desse modo, todas as referências utilizadas para a elaboração dessas sugestões constituirão subsídios teóricos para a fundamentação destas atividades. Pois com uma direção teórica e metodológica orientada, o professor pode entreter e divertir os alunos, além de alcançar os objetivos propostos no planejamento das atividades no que se refere à competência e autonomia leitora do texto literário. Assim, o professor que aplicar essas propostas encontrarão orientações teóricas e metodológicas para que eles possam aprimorar sua prática de sala de aula mediante a execução dessas atividades como também ao elaborar outras sequências expandidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tarefa de inserir os alunos em práticas de leitura e escrita não é tarefa exclusiva do professor de português e nem se limita às atividades de sala de aula. A valorização da leitura não deve acontecer somente na escola, mas também fora dela, ou seja, nos espaços sociais em geral. Esse processo antecede a entrada do aluno na escola e envolve a socialização em diferentes instâncias sociais, nas quais o sujeito constrói tanto conhecimentos sobre a língua, quanto sobre o funcionamento dos textos em diferentes discursos.

Nessa perspectiva, as práticas de uso da língua, sejam as escolares ou as com que os alunos convivem fora da escola, se inserem no contexto dos multiletramentos. Partindo desse pressuposto, o professor é visto como principal agente no processo de letramento por desenvolver com os alunos práticas metodológicas com o objetivo de evidenciar o uso da leitura e da escrita.

Assim, articulamos a distinção entre letramentos múltiplos e multiletramentos. Para Rojo (2012), o primeiro termo se refere à multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral. E o segundo, aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. Pode depreender a partir desses conceitos, que o primeiro não contempla a diversidade cultural associada às suas ações comunicativas como o que é definido no segundo termo. Através dessas definições compreende-se que multiletramentos se constitui a partir da multiculturalidade e da multimodalidade.

A observação dos vários modos de ser de um texto, com suas múltiplas linguagens e formas de comunicar, bem como a contemplação da grande variedade de culturas presentes no ambiente escolar e fora dele fez-nos entender a visível relação com o multiletramento, pois é através deste que as capacidades e práticas de compreensão e produção textual são desenvolvidas.

Desse modo, constatamos que o processo de leitura e de escrita envolve sujeitos e sentidos em constante busca de significados. O aluno pode, com o auxílio do professor, apreender o que precisa ser entendido plenamente e, sobretudo, ganhar autonomia de leitura à medida que aprende a compreender as questões fundamentais para os processos de realização da leitura. As experiências escolares são muito decisivas para a formação do leitor. O contato

com a diversidade de gêneros textuais que a escola apresenta ao aluno, além do aprendizado da atividade em si, fornece a possibilidade de conhecer a variedade linguística e outras realidades de mundo.

A relação do indivíduo com a atividade de leitura depende também de fatores individuais, como personalidade, atitude, aptidão, motivação entre outros aspectos considerados importantes para a formação do leitor. A preocupação em garantir que os alunos sejam efetivamente capazes de ler e produzir um texto tem assumido cada vez mais destaque em relação aos objetivos do ensino de Língua Portuguesa.

Pressupondo que o simples contato com material de leitura como textos, livros, resumos, proporciona, em um processo supostamente natural, o desenvolvimento da capacidade da leitura em seus diversos âmbitos (compreensão, interpretação, fluência etc.), o modo de conduzir as aulas de leitura precisa levar em consideração a heterogeneidade dos alunos, o fato de que alguns apresentam uma facilidade natural de desenvolver-se na leitura e outros não, não exime o professor da necessidade de intervir de maneira sistematizada, tendo em vista que grande parte dos discentes, os quais compõem o cenário da escola pública, estão adquirindo uma formação de decodificadores e não uma formação que lhes permitem questionar e dialogar com a diversidade de textos a eles apresentados.

Em um momento em que tanto se fala das dificuldades que alunos de diferentes níveis de escolaridade enfrentam para adquirir autonomia quanto ao ato de ler, também se discutem no meio educacional as dificuldades constatadas quanto à produção de um texto coerente, pois em sua maioria, são construções vagas. Considerando esse ponto, fez-se necessário elaborar estratégias que levem o discente a ter os conhecimentos necessários para que organize seu texto. A produção de um texto demanda exercício deliberado, planejado e repensado com a linguagem, e principalmente a observação quanto à especificidade da estrutura e função social do gênero a ser produzido.

De modo particular, quando o gênero a ser apresentado ao aluno é o literário, percebemos que ainda falta muito para a literatura ter um lugar, no sentido de pertencer satisfatoriamente à comunidade escolar, principalmente no contexto do ensino fundamental II. Mudar tal prática demandaria do professor um esforço permanente de pesquisa, levando-o a colocar a sua própria pesquisa, no momento da preparação das propostas metodológicas a serem desenvolvidas em sala de aula.

Ao refletirmos sobre alguns pontos referentes à prática metodológica desenvolvida em escolas públicas, que constituem entraves para o desenvolvimento da autonomia na leitura e escrita dos gêneros literários, detectou-se a ineficácia quanto à apresentação da literatura, pois

os alunos consideram que só a estudam quando ingressam no ensino médio. Diante dessa constatação realizamos leituras que embasaram a elaboração de uma intervenção sobre práticas de letramento literário no ensino fundamental II, especificamente no 9º ano, a qual buscou contemplar a leitura crítica e produção textual a partir de estratégias de leitura e escrita protagonizadas por poema e crônica.

Assim, para atingir o objetivo geral de promover o letramento literário, esta pesquisa contou com cinco objetivos específicos, os quais foram contemplados a partir da elaboração de sequências didáticas. As atividades foram comentadas e fundamentadas teoricamente; são apresentadas nesse estudo, como propostas para serem aplicadas por professores de Língua Portuguesa. No que diz respeito às atividades elaboradas, refletimos de modo considerável sobre o papel da mediação do professor pautada na motivação, etapa fundamental para que o aluno sintam-se incentivado a trilhar os caminhos das significativas descobertas que a leitura literária permite ao leitor, quando esse é despertado a fazer parte de uma comunidade de leitores.

Esperamos que essa pesquisa possa contribuir para que a metodologia desenvolvida em sala de aula, tendo em vista o letramento literário, possa ser repensada e que novas propostas surjam a partir de atividades organizadas e sistematizadas, as quais suscitem em toda comunidade escolar a importância de uma transposição didática eficaz para a formação de leitores de literatura.

De forma mais precisa, afirmamos que para o professor elaborar atividades motivadoras, tendo como objetivo o desenvolvimento do letramento literário, faz-se necessário reunir informações a partir de leituras que fundamentem teoricamente o passo a passo da proposta metodológica. Ele deve buscar essas informações para descobrir quais são os instrumentos mais adequados às circunstâncias vivenciadas em sala de aula e as condições de aprendizagem dos alunos. O importante é não esquecer que o recurso empregado, como por exemplo, a sequência didática, é um meio para aproximar o aluno da leitura literária e não um fim, em si mesmo, isto é, apenas a apresentação de etapas que culminam na produção escrita do gênero estudado, mas que vislumbrem outras possibilidades de diálogo com outros textos literários.

Em consonância com as ideias aqui discutidas, reiteramos que essa dissertação proporcionou a instrumentalização do professor de língua portuguesa para a prática de mediação da leitura e produção de textos literários por meio da valorização de diversas abordagens do texto como elemento socializador e facilitador de informações necessárias a construção do conhecimento. Para organizar metodologicamente o planejamento do professor

ao trabalhar literatura no ensino fundamental, esse estudo buscou estruturar atividades que ao serem aplicadas oportunizarão ao aluno confirmar ou confrontar o que leu e o sentido que atribuiu tendo como base a sua própria realidade; o aluno tem seus saberes reconhecidos e valorizados quando exerce influência sobre o que leu e recebe contribuições valiosas da leitura realizada. Foram elaboradas propostas de atividades que permitem ao aluno exercer a criticidade acerca do que foi lido, pois eles podem refletir e exercitar o pensamento e tornarem-se mais participativos e criativos, em vez de meros reprodutores de ideias.

Consideramos que as sequências apresentadas nessa dissertação são essenciais para o professor refletir sobre a sua própria prática, a partir de uma ligação entre os postulados de vários teóricos e a ação diária a ser efetivada em sala de aula. Apresentamos sugestões de leituras para aprofundamento do professor, dentre as quais citamos algumas ligadas ao tratamento didático que privilegia o desenvolvimento de habilidades e competências do educando. Essas concepções sobre o planejamento e execução de atividades partindo do trabalho com o texto literário permitirão ao docente rever conceitos e refletir sobre o aprendizado dos alunos.

Reafirmamos que a utilização das sequências apresentadas nesta pesquisa facilitará a integração de conteúdos gramaticais associados à função social da escrita por meio da contextualização e intertextualidade; a produção de textos articulada à leitura, à oralidade, à reflexão sobre a língua e a linguagem para a construção de conhecimentos linguísticos; a socialização de conhecimentos adquiridos a partir de pesquisas planejadas e orientadas pelo professor. São algumas das contribuições que estas sequências didáticas propiciarão ao aluno que as desenvolverem, além de motivar o professor que as executarem estabelecer estratégias para o planejamento passo a passo de sequências para o ensino de outros gêneros.

Sabemos que não é fácil criar propostas que atendam a todas as especificidades e estruturas apresentadas nos diversos gêneros, tais como poema, crônica, contos, romances entre outras entidades denominadas de textos literários. Entretanto, essa proposta instiga não só o professor, mas também toda a comunidade escolar a um novo olhar sobre a metodologia aplicada no ambiente escolar, abrindo uma perspectiva de transformação da competência na linguagem oral, na leitura e na escrita, tendo em vista a ampliação do letramento literário da comunidade escolar.

Diante da necessidade de elaborar propostas que ampliem o letramento literário dos educandos, compreendemos que os diversos textos que transitam no ambiente escolar têm diferentes níveis de complexidade. Ao ter contato com esta proposta, o professor observará que buscamos orientar que, para trabalhar essa diversidade, requer do mediador a

compreensão das atividades e que a complexidade de um texto resulta da relação entre o texto, os conhecimentos prévios do leitor e as condições de recepção. Isso reitera a necessidade de que tanto para selecionar, quanto para planejar as atividades é importante que sejam levados em consideração a maturidade e os interesses dos leitores, os objetivos da metodologia a ser aplicada e as características dos próprios gêneros.

Nesse sentido, procuramos a partir das leituras realizadas oferecer suportes extras aos professores que aplicarão as sequências. Estas informações foram organizadas com o objetivo de que o docente possa contar com um instrumental contendo conceitos e informações sobre os gêneros: poema e crônica e autores da literatura brasileira que direcionaram este estudo: Manuel Bandeira (1886-1968) e Machado de Assis (1839 – 1908). As etapas foram definidas tendo em vista a promoção de oportunidades para conhecer o que é novo e reformular o que não está proporcionando aprendizagem significativa, bem como a ampliação da compreensão da realidade que nos cerca e a participação mais confiante e criativa das práticas sociais mediadas pelo texto literário.

As discussões realizadas durante a elaboração dessa pesquisa colocou em evidência a importância do professor constituir-se um leitor-pesquisador, bem como o papel da escola em oferecer ao aluno um ambiente propício ao desenvolvimento da leitura literária. No que concerne ao processo de formação continuada do professor, especificamente do ensino fundamental concluímos que quando embasados, teórica e metodologicamente, são capazes de redimensionar suas práticas de ensino, possibilitando assim que os alunos não apenas extraiam conteúdos dos textos lidos ou simplesmente respondam a questões de mera decodificação extraídas de livros didáticos, mas que participem ativamente das discussões dos textos lidos, fazendo uso de seus conhecimentos prévios, das pistas deixadas pelos autores do texto e de outros recursos importantes para a aquisição da competência leitora e da autonomia no processo da escrita.

Ademais, foram realizadas leituras de materiais metodológicos oferecidos aos alunos, tendo como exemplo o livro didático, através dos quais podem ser observados os critérios estabelecidos pelo professor ao fazer a transposição didática dos conteúdos. As atividades aqui propostas poderão contribuir para que os professores de língua portuguesa, especificamente do ensino fundamental, possamos enriquecer o ensino de literatura, pois a elaboração das propostas levou em consideração a construção de uma metodologia por meio da qual os aprendentes podem conhecer e praticar os vários usos da linguagem em situações comunicativas e através de modelos e pistas que indicam caminhos e os ensinam a colocar em

prática conceitos que culminam com o desenvolvimento de diversas capacidades de linguagem.

Neste sentido, acreditamos que ser professor de Língua portuguesa tem mais sentido quando são realizadas construções que possibilitam o aluno posicionar-se de maneira autônoma em diversas situações; tendo em vista a função social da linguagem não literária e sua utilização no processo de comunicação oral ou escrita, bem como a compreensão da linguagem literária, com seu caráter polissêmico, o qual se configura como indispensável para a formação do gosto literário; “ainda quando se sabe que língua e literatura são uma só coisa e que a segunda é a primeira transformada em arte, que a literatura é o que há de mais livre, de mais belo de tudo que se pode fazer com a língua”, afirma Travaglia (2011, p.23).

Portanto, reconhecemos que uma pedagogia da leitura de textos literários, requer intervenções, e a busca de estratégias mais eficientes para o nosso público leitor, com certeza, as sugestões apresentadas mobilizarão o alcance de resultados mais efetivos com as aulas de leitura literária, pois ao finalizarmos a elaboração das atividades que ampliam a leitura de poemas e crônicas, acreditamos que elas abrem espaço para a expansão da leitura e escrita dos alunos.

Almejamos que outras pesquisas e novas sequências didáticas em torno do gênero literário sejam elaboradas, para aprimorar o conhecimento linguístico e literário dos discentes por meio da promoção de dinâmicas variadas em sala de aula que motivem os alunos a participar da leitura literária, compartilhar e construir com colegas e professores interpretações dos textos, ao longo e após a leitura dos gêneros estudados. Esperamos que haja oportunidades para que os alunos presenciem e observem diferentes participantes atuando em eventos de letramento, em que leitores mais e menos experientes lidem com a leitura de textos diversos, e reflitam sobre as práticas letradas.

Dialogar com os postulados dos teóricos que embasam este estudo e construir propostas tendo como base a experiência como profissional que atua diretamente com os alunos foi uma experiência enriquecedora, pois os conhecimentos do educador nesse percurso foram intensamente aprimorados e com certeza ao aplicar as atividades, os objetivos serão alcançados com mais êxito e os desafios serão constatados e solucionados por meio dos saberes e práticas apreendidos e construídos durante o percurso de escrita desta dissertação.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. L. M. ABAURRE, M. B. M. e PONTARA, M. *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna, 2008;
- ABREU, M. *Cultura letrada: literatura e leitura*. cap. 3. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- AGUIAR, V. T. e BORDINI, M. G. *Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- ALTENFELDER, A. H. *Poetas da escola; coordenação técnica Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária*. São Paulo: Peirópolis, 2004.
- ALVES, J. H. P. *Teoria da Literatura, Crítica Literária e Ensino*. In. PINHEIRO, Hélder. NOBREGA, Marta. (Orgs.). *Literatura da crítica à sala de aula*. Campina Grande – PB: Bagagem, 2006.
- ALVES, R. H e MARTIN, V. L. *Língua Portuguesa*. Curitiba: Positivo ,2013;
- AMARAL, E. et al. *Novas palavras, 1º ano, manual do professor*. 2 ed. São Paulo: FTD 2013.
- ANGELO, I. *Sobre a crônica*. Na Ponta do Lápis. Almanaque do Programa Escrevendo o Futuro. ano III, nº 6, agosto/2007.
- ANTUNES, I. C. *Aula de Português: encontro & interação*. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- ASSIS, M. de. *Obra completa*. 3 ed. v. III. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1973.
- AZEVEDO, R. *A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores*. In: PAIVA, A. et al (Org.). *Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, CEALE/FaE/UFMG, 2003.
- BAGNO, M. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002;
- BALDI, E. *Leitura nas séries iniciais: uma proposta para a formação de leitores de literatura*. Porto Alegre: Editora Projeto, 2009.
- BANDEIRA, M. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996.
- _____. *Itinerário de Pasárgada*. In. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1974.
- BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

BECHARA, E. In. PEREIRA JUNIOR, L. C. *Acordo Ortográfico: O nó da discórdia*. Língua Portuguesa, ano 7, nº 80, p. 28, Junho/2012.

_____. *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.

BELTRÃO, E. L. S. e GORDILHO, T. C. S. *Diálogo: língua portuguesa*, 9º ano. Ed. Renovada. Manual do professor. São Paulo: FTD, 2009.

BLOOM, H. *Como e por que ler*. Tradução de José Roberto O’Shea. Revisão de Marta Miranda O’Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs). [et al]. *Literatura e medição pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012. (Estratégias de Ensino 30).

_____. *O professor pesquisador: introdução a pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. *Educação em língua materna – a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editora Editorial, 2004.

BRASIL, *Secretaria da Educação Básica*. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2008.

_____. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). *PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

_____. *Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. 3 ed. Brasília: MEC, v.2, 2001.

_____. *Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia*. 3 ed. Brasília: MEC, v.5, 2001.

BRITO, L. P. L. *Lendo (n) o mundo dos textos*. Na ponta do lápis, ano VIII, nº 20, 2012, p. 36 – 43.

CAMPOS, M. T. A. (coord.). [et al]. *Português – vozes do mundo: literatura, língua e produção de texto*. Manual do professor. São Paulo: Saraiva, 2013.

CÂNDIDO, A. *O direito à literatura*. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. O escritor e o público. In: CÂNDIDO, A. *Literatura e sociedade*. 7. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1985.

CENPEC, Poetas da escola. *Caderno do professor: orientações para produção de textos*. Equipe de produção: Anna Helena Altenfelder e Maria Alice Armelin. São Paulo: Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada)

CEREJA, W. R. e MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens, 3º ano: ensino médio*. Manual do professor. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2013

_____. W.R. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

CORDEIRO, D. *Ciência pesquisa e trabalho científico: uma abordagem metodológica*. Cadernos Didáticos, nº 7. Goiana. Ed. da UCG, 1999.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, A. *Literatura para que?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CORRÊA, H. T. *Adolescentes leitores: eles ainda existem*. In: PAIVA, A. et al (Org.). *Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, CEALE/FaE/UFMG, 2003.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ed, 1ª reimpressão. São Paulo: 2011.

_____. *O espaço da literatura na sala de aula*. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v.20)

CUNHA, A. G. *Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

DELMANTO, D. e CARVALHO, L. B. *Jornadas.port – Língua Portuguesa, 9º ano*. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

DE PIETRI, E. *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*. 2 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009;

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

EDIÇÕES SM. *Língua Portuguesa, 3º ano: ensino médio*. Manual do professor. 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2013. (Coleção ser protagonista).

ESCARPIT, R. *Sociologia da literatura*. Tradução de Anabela Monteiro e Carlos Alberto Nunes. Lisboa: Editora Arcádia, 1969.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M e MARUXO JUNIOR, J. H. *Língua portuguesa: linguagem e interação*, 3º ano: ensino médio, manual do professor. São Paulo: Ática, 2010.

_____. C. E. e MOURA, F. M. *Língua e literatura*. 9 ed. São Paulo, Editora Ática, 1999.

FILIPOUSKI, A. M. R; MARCHI, D.M. *A formação do leitor jovem: temas e gêneros da leitura*. Erechim, RS: Edelbra, 2009.

FIGUEIREDO, L. de. *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*, 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2012;

FLEURI, R. M. *Desafios à educação intercultural no Brasil*. Revista Educação, Sociedade & Cultura, nº 16, 2001.

FONSECA, J.J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura)

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDSTEIN, N. S. *Poesia e ensino de língua materna*. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Orgs). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2006. (Coleção ideias sobre linguagem).

GOMES, M. L. de C. *Metodologia do ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 2009.

GOULART, C. M. A. *Questões de estilo no contexto do processo de letramento: crianças de 3ª série elaboram sinopses de livros literários*. In: PAIVA, A. et al (Org.). *Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, CEALE/FaE/UFMG, 2003.

GUIMARÃES, H. S. *A obra, o escritor e seus leitores: Leitores de ontem e de hoje*. Na Ponta do Lápis, ano IV, nº 8, 2008. Edição especial.

HANSEN, J. A. reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas: Mercado de Letras, ALB; São Paulo: Fapesp, 2005.

ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de JohannesKretschmer. v. 2. São Paulo: Editora 34, 1999.

JAUS, H. R. *O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aesthsis e katharsis*. In: LIMA, L. (Org.). *A literatura e o leitor – textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KENNEDY, G. A. *A new history of classical rhetoric*. In: ZILBERMAN, R. *Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?* Letras, Passo Fundo, RS, v. 5, n. 1, jan/jun. 2009.

KLEIMAN, A. B. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 15ª ed. Campinas – SP: Pontes Editora, 2013.

_____. *Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar*. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010.

KÖCHE, J. C. *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação a pesquisa*. 33. Ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2013.

KOERICH, M. S. et al. *Pesquisa-ação: ferramenta metodológica para a pesquisa qualitativa*. Revista Eletrônica de Enfermagem. Goiana – GO, v 11, n 3. Setembro/2009. Disponível em <https://www.fen.ufg.br/fen_revista/v11/n3/v11n3a33.htm>. Acesso em: 07 mai. 2015.

LAJOLO, M. *Cidadão exemplar*. Na Ponta do Lápis, ano IV, nº 8, 2008. Edição especial.

_____. *O texto não é pretexto*. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

_____. *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

LEAL, T. M.; ALBUQUERQUE, E. B. C. *Literatura e formação de leitores na escola*. In: PAIVA, A.; MARCIEL, F.; COSSON, R. (Coord.). *Coleção explorando o ensino: Literatura – Ensino Fundamental*. v. 20. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010.

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

MAIA, J. *Literatura na formação de leitores e professores*. São Paulo: Paulinas, 2007.

MAGALHÃES, H. G. D.; BARBOSA, E. P. S. *Letramento literário na alfabetização*. In: SILVA, W. R.; MELO, L. C. (Org.) *Pesquisa & ensino de língua materna: diálogos entre formador e professor*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009;

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

MARINHO, J. M. *Muito prazer, Machado de Assis*. Na Ponta do Lápis. Ano IV, nº 8. 2008, Ed. especial.

MELO, L. C.; MAGALHÃES, H. G. D. *A literatura em sala de aula: investigando materiais de apoio didático*. In: SILVA, W. R.; MELO, L. C. (Org.) *Pesquisa & ensino de língua materna: diálogos entre formador e professor*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

METRING, R. A. *Pesquisas científicas: planejamento para iniciantes*. Curitiba: Juruá, 2009.

MOISÉS, M. *Dicionário de termos literário*. 12 ed. revisão e ampliação. São Paulo: Cultrix, 1974. p. 196, fragmento.

NASPOLINE, A. T. *Tijolo por tijolo: prática de ensino de língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 2009.

NOGUEIRA, E. *Machado é uma vitória do estilo*. Língua Portuguesa, ano 4, nº 49. Novembro/2009.

OLIVEIRA, L. A. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PAES, J. P. *Poesia para crianças*. São Paulo: Editora Giordano, 1996.

PAIVA, J. *Literatura e neoleitores jovens e adultos – encontros possíveis no currículo?* In: PAIVA, A. et al (Org.). *Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, CEALE/FaE/UFMG, 2003.

PARAÍBA. *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. João Pessoa: SEEC, 2006.

_____, Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. *Avaliando IDEPB – 2014/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 2 (jan/dez.2014), Juiz de Fora, 2014 – anual*.

PARREIRAS, N. *Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

PEREIRA, R. C. M. *Práticas de leitura e escrita na escola: construindo textos e reconstruindo sentidos*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

PEREIRA JUNIOR, L. C. *Bandeira de uma vida inteira*. Língua Portuguesa, ano 3, nº 35, 2008.

RAMOS, F. B. e FEBA, B. L. T. *Leitura de história em quadrinhos na sala de aula*. In SOUZA, R. J. e FEBA, B. L. T. (org.). *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2011.

RANGEL, E. O. *Letramento literário de livro didático de língua portuguesa: “os amores difíceis”*. In: PAIVA, A. et al. (Org.). *Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, CEALE/FaE/UFMG, 2003.

ROJO, R. *Pedagogia dos multiletramento: diversidade cultural e de linguagem na escola*. In ROJO, Roxane Rodrigues & Moura, Eduardo. (Orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROSENFELD, A. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 2011. (Debates; 193).

SALES, L. S. *O leitor, a leitura: um caminho para a história do ensino da leitura*. In: PEREIRA, R. C. M. *Prática de Leitura e Escrita na Escola: construindo textos e reconstruindo sentidos*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011;

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. Campinas, SP: mercado das Letras, 2004. P, 61 – 77.

SILVA, E. T. *Conferências sobre leitura: trilogia pedagógica*. 2 ed. São Paulo: Ática, 2002.

SILVA, V. M. T. *Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura*. 2 ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009a.

SILVA, V. M. T. *Leitura literária & outras leituras – impasses e alternativas no trabalho do professor*. Belo Horizonte: RHJ, 2009b.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 6 ed, 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Português: uma proposta para o letramento. 9º ano. Manual do professor*. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 1999.

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

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. *Da infância à ciência: língua e literatura*. Na Ponta do Lápis. Ano VII, nº 16, 2011.

TRIVINÕS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: Ibepex, 2010.

_____. *Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?* Revista Desenredo - Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo – MG, v 5, n 1, p. 9-20, Jan./Jun. 2009.

_____. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

ANEXOS

ANEXO I – MATERIAL UTILIZADO NA PRIMEIRA SEQUÊNCIA: POEMA

MÚSICA TRABALHADA NA MOTIVAÇÃO

Meu País⁹ (Zezé de Camargo e Luciano)

Aqui não falta sol
Aqui não falta chuva
A terra faz brotar qualquer semente
Se a mão de Deus
Protege e molha o nosso chão
Por que será que tá faltando pão?
Se a natureza nunca reclamou da gente
Do corte do machado, a foice, o fogo ardente.

Se nessa terra tudo que se planta dá
Que é que há, meu país?
O que é que há?

Se nessa terra tudo que se planta dá
Que é que há, meu país?
O que é que há?

Tem alguém levando lucro
Tem alguém colhendo o fruto
Sem saber o que é plantar
Tá faltando consciência
Tá sobrando paciência
Tá faltando alguém gritar

Feito um trem desgovernado
Quem trabalha tá ferrado
Nas mãos de quem só engana
Feito mal que não tem cura
Estão levando à loucura
O país que a gente ama

Feito mal que não tem cura
Estão levando à loucura
O Brasil que a gente ama

⁹ A letra dessa música se encontra em <http://letras.mus.br/zeze-di-camargo-e-luciano/85344/>

ANEXO II – SUGESTÃO DE POEMAS PARA SEREM TRABALHADOS NO MÓDULO: LEITURA

Autopsicografia¹⁰(1934) - Fernando Pessoa

O poeta é um fingidor.
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.
E os que lêem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.
E assim nas calhas de roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama coração.

Tem tudo a ver¹¹(2001) - Elias José

A poesia
tem tudo a ver
com tua dor e alegrias,
com as cores, as formas, os cheiros,
os sabores e a música
do mundo.

A poesia
tem tudo a ver
com o sorriso da criança,
o diálogo dos namorados,
as lágrimas diante da morte
os olhos pedindo pão.

A poesia
tem tudo a ver
com a plumagem, o voo,
e o canto dos pássaros,
a veloz acrobacia dos peixes,
as cores todas do arco-íris,
o ritmo dos rios e cachoeiras,
o brilho da lua, do sol e das estrelas,
a explosão em verde, em flores e frutos.

¹⁰http://www.releituras.com/fpessoa_psicografia.asp

¹¹<http://escrevereprolongarotempo.blogspot.com.br/2010/tem-tudo-ver-elias-jose.html>

A poesia
- é só abrir os olhos e ver-
tem tudo a ver
com tudo.

Projeto de prefácio¹² (1986), Mário Quintana

Sábias agudezas... refinamentos...
- não!
Nada disso encontrarás aqui.
Um poema não é para te distraíres
como com essas imagens mutantes dos caleidoscópios.
Um poema não é quando te deténs para apreciar um
detalhe.
Um poema não é também quando páras no fim,
porque um verdadeiro poema continua sempre...
Um poema que não te ajude a viver e não saiba preparar-
te para a morte
não tem sentido: é um pobre chocalho de palavras!

**ANEXO III – TEXTO PARA SER TRABALHADO NA CONTEXTUALIZAÇÃO
HISTÓRICA**

DÉCADA DE 30 – O CONTEXTO HISTÓRICO

O início dos anos de 1930 foi marcado por uma série de acontecimentos significativos no Brasil. Entre eles, destaca-se a subida de Getúlio Vargas ao poder. Naquele momento, a estrutura econômica, política e social do país ainda tinha suas raízes no regime republicano delineado no final do século XIX. A necessidade de modernizar o país, a fim de que ocupasse uma posição menos secundária no contexto mundial, fez parte do ideário de uma geração de pensadores, artistas e políticos. O Brasil passa, nesse período, por transformações profundas - o desenvolvimento industrial é acompanhado da tomada de consciência sobre os graves atrasos sociais existentes no interior do país.

¹²http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1252

ANEXO IV - QUADRO SÍNTESE PARA SER PREENCHIDO NA CONTEXTUALIZAÇÃO ESTILÍSTICA

Poema analisado: “Vou-me embora pra Pasárgada” (1930)

Autor: Manuel Bandeira

Características Românticas	Características Modernistas
Evasão da realidade: “Aqui eu não sou feliz”	Referência a elementos do mundo moderno: “Tem um processo seguro/ De impedir a concepção/ Tem telefone automático”

ANEXO V-ESTUDO LEXICOGRÁFICO DE PALAVRAS REALIZADO NA CONTEXTUALIZAÇÃO POÉTICA

PALAVRAS DO TEXTO	SIGNIFICADO DO DICIONÁRIO
ALCALÓIDE	
AUTOMÁTICO	
AVENTURA	
BEIRA	
BRABO	
CIVILIZAÇÃO	
CONCEPÇÃO	
CONTRAPARENTE	
DEMENTE	
EXISTÊNCIA	
FALSA	

ANEXO VI – MÚSICA E POEMA TRABALHADOS NA CONTEXTUALIZAÇÃO PRESENTIFICADORA

Música Bogotá(Criolo)¹³

"Fique atento irmão!
Fique atento, quando uma pessoa lhe oferece um caminho mais curto.
Quando uma pessoa lhe oferece um caminho mais curto, fique atento."
Vamos embora para Bogotá
Muambar
Muambeí
Vamos cruzar Transamazônica
Pra levar
Pra freguês
Vai ser melhor do que em Pasárgada
Agradar
Até o rei
Se você quer amor, chegue aqui
Se quer esquecer a dor, venha pra cá
Pois a ilusão é doce como o mel
E cada um sabe o preço do papel
Quem tem
E de onde vem
Esqualité no exterior
Vamos embora para Bogotá
Muambar
Muambeí
Vamos cruzar Transamazônica
Pra levar
Pra freguês
Vai ser melhor do que em Pasárgada
Agradar
Até o rei
Desde pequeno sabe o que é isso:
No fio da navalha
Brincar no precipício
A vida e a morte
Escolha o seu troféu
Pois cada um sabe o preço do papel
Quem tem

¹³<http://letras.mus.br/criolo-doido/1880773/>

E de onde vem
Esqualité no exterior
Vamos embora para Bogotá
Muambar
Muambeí
Vamos cruzar Transamazônica
Pra levar
Pra freguês
Vai ser melhor do que em Pasárgada
Agradar
Até o rei

Poema: Antievasão (1974)

Ovídio Martins

Pedirei
Suplicarei
Chorarei

Não vou para Pasárgada

Atirar-me-ei ao chão
E prenderei nas mãos convulsas
Ervas e pedras de sangue

Não vou para Pasárgada

Gritarei
Berrarei
Matarei

Não vou para Pasárgada

(MARTINS, Ovídio. 2007. p.53)

ANEXO VII – POEMAS TRABALHADOS NA SEGUNDA INTERPRETAÇÃO

Texto 1: Poemas: Vou-me embora pra Pasárgada (1930)

Vou-me Embora pra Pasárgada

Manuel Bandeira

Vou-me embora pra Pasárgada

Lá sou amigo do rei

Lá tenho a mulher que eu quero

Na cama que escolherei

Vou-me embora pra Pasárgada

Vou-me embora pra Pasárgada

Aqui eu não sou feliz

Lá a existência é uma aventura

De tal modo inconsequente

Que Joana a Louca de Espanha

Rainha e falsa demente

Vem a ser contraparente

Da nora que nunca tive

E como farei ginástica

Andarei de bicicleta

Montarei em burro brabo

Subirei no pau-de-sebo

Tomarei banhos de mar!

E quando estiver cansado

Deito na beira do rio

Mando chamar a mãe-d'água

Pra me contar as histórias

Que no tempo de eu menino

Rosa vinha me contar

Vou-me embora pra Pasárgada

Em Pasárgada tem tudo

É outra civilização

Tem um processo seguro

De impedir a concepção

Tem telefone automático

Tem alcalóide à vontade

Tem prostitutas bonitas

Para a gente namorar

E quando eu estiver mais triste

Mas triste de não ter jeito

Quando de noite me der

Vontade de me matar

— Lá sou amigo do rei —
Terei a mulher que eu quero
Na cama que escolherei
Vou-me embora pra Pasárgada.
(BANDEIRA, Manuel. 1996. p. 222)

Texto 2: Antievasão (1974)
Ovídio Martins

Pedirei
Suplicarei
Chorarei

Não vou para Pasárgada

Atirar-me-ei ao chão
E prenderei nas mãos convulsas
Ervas e pedras de sangue

Não vou para Pasárgada

Gritarei
Berrarei
Matarei

Não vou para Pasárgada

(MARTINS, Ovídio.2007. p.53)

ANEXO VIII – POEMA TRABALHADO NA EXPANSÃO

Meus oito anos (1857)¹⁴, de Casimiro de Abreu

Oh! que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!

Como são belos os dias
Do despontar da existência!
- Respira a alma inocência
Como perfumes a flor;
O mar é - lago sereno,
O céu - um manto azulado,
O mundo - um sonho dourado,
A vida - um hino d'amor!

Que auroras, que sol, que vida,
Que noites de melodia
Naquela doce alegria,
Naquele ingênuo folgar!
O céu bordado d'estrelas,
A terra de aromas cheia,
As ondas beijando a areia
E a lua beijando o mar!

Oh! dias da minha infância!
Oh! meu céu de primavera!
Que doce a vida não era
Nessa risonha manhã.
Em vez das mágoas de agora,
Eu tinha nessas delícias
De minha mãe as carícias
E beijos de minha irmã!

Livre filho das montanhas,
Eu ia bem satisfeito,
De camisa aberto ao peito,

¹⁴<http://www.velhosamigos.com.br/AutoresCelebres/CasemirodeAbreu/casemiro.html>

- Pés descalços, braços nus -
 Correndo pelas campinas
 À roda das cachoeiras,
 Atrás das asas ligeiras
 Das borboletas azuis!

Naqueles tempos ditosos
 Ia colher as pitangas,
 Trepava a tirar as mangas,
 Brincava à beira do mar;
 Rezava às Ave-Marias,
 Achava o céu sempre lindo,
 Adormecia sorrindo
 E despertava a cantar!

Oh! Que saudades que tenho
 Da aurora de minha vida (...)

MATERIAL UTILIZADO NA SEGUNDA SEQUÊNCIA - CRÔNICA

ANEXO IX - MODELO DE QUADRO COMPARATIVO COM AS CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS: CRÔNICA E NOTÍCIA TRABALHADO NA INTRODUÇÃO (O ALUNO PREENCHERÁ A PARTIR DA OBSERVAÇÃO DOS TEXTOS EM ESTUDO)

Características da Crônica	Características da Notícia
Faz uso de uma linguagem simples, coloquial e despreziosa, mas com um lirismo e singularidade.	Faz uso da linguagem formal, usando uma das normas urbanas de prestígio e pautando-se pela tradição gramatical.

ANEXO X- CRÔNICA DE MACHADO QUE ORIENTA ESSA SEQUÊNCIA. TRABALHADA A PARTIR DO MÓDULO: LEITURA.

Bons dias!

Machado de Assis

Eu pertenço a uma família de profetas *après coup, postfactum*, depois do gato morto, ou como melhor nome tenha em holandês. Por isso digo, e juro se necessário fôr, que toda a história desta lei de 13 de maio estava por mim prevista, tanto que na segunda-feira, antes mesmo dos debates, tratei de alforriar um molecote que tinha, pessoa de seus dezoito anos, mais ou menos. Alforriá-lo era nada; entendi que, perdido por mil, perdido por mil e quinhentos, e dei um jantar.

Neste jantar, a que meus amigos deram o nome de banquete, em falta de outro melhor, reuni umas cinco pessoas, conquanto as notícias dissessem trinta e três (anos de Cristo), no intuito de lhe dar um aspecto simbólico.

No golpe do meio (*coupdumilieu*, mas eu prefiro falar a minha língua), levantei-me eu com a taça de champanha e declarei que acompanhando as idéias pregadas por Cristo, há dezoito séculos, restituía a liberdade ao meu escravo Pancrácio; que entendia que a nação inteira devia acompanhar as mesmas idéias e imitar o meu exemplo; finalmente, que a liberdade era um dom de Deus, que os homens não podiam roubar sem pecado.

Pancrácio, que estava à espreita, entrou na sala, como um furacão, e veio abraçar-me os pés. Um dos meus amigos (creio que é ainda meu sobrinho) pegou de outra taça, e pediu à ilustre assembleia que correspondesse ao ato que acabava de publicar, brindando ao primeiro dos cariocas. Ouvi cabisbaixo; fiz outro discurso agradecendo, e entreguei a carta ao molecote. Todos os lenços comovidos apanharam as lágrimas de admiração. Caí na cadeira e não vi mais nada. De noite, recebi muitos cartões. Creio que estão pintando o meu retrato, e suponho que a óleo.

No dia seguinte, chamei o Pancrácio e disse-lhe com rara franqueza:

_ Tu és livre, podes ir para onde quiseres. Aqui tens casa amiga, já conhecida e tens mais um ordenado, um ordenado que...

_ Oh! Meu senhô! Fico.

_ ...Um ordenado pequeno, mas que há de crescer. Tudo cresce neste mundo; tu crescestes imensamente. Quando nasceste, s um pirralho dêste tamanho; hoje estás mais alto do que eu. Deixa ver; olha, és mias alto quatro dedos ...

_ Artura não quédizê nada, não, senhô...

_ Pequeno ordenado, repito, uns seis mil-réis; mas é de grão em grão que a galinha enche o seu papo. Tu vales muito mais que uma galinha.

_ Justamente. Pois seis mil-réis. No fim de um ano, se andares bem, conta com oito. Oito ou sete.

Pancrácio aceitou tudo; aceitou até um peteleco que lhe dei no dia seguinte, por não me escovar bem as botas; efeitos da liberdade. Mas eu expliquei-lhe que o peteleco, sendo um impulso, não podia anular o direito civil adquirido por um título que lhe dei. Êle continuava livre, eu de mau humor; eram dois estados naturais, quase divinos.

Tudo compreendeu o meu bom Pancrácio; daí pra cá, tenho-lhe despedido alguns pontapés, um ou outro puxão de orelhas, e-lhe de bêsta quando lhe não chamo filho do diabo; cousas todas que êle recebe humildemente, e (Deus me perdoe!) creio que alegre.

O meu plano está feito; quero ser deputado, e, na circular que mandarei aos meus eleitores, direi que, antes, muito antes da abolição legal, já eu em casa, na modéstia da família, libertava um escravo, ato que comoveu a toda agente que dele teve notícia; que esse escravo tendo aprendido a ler, escrever e contar, (simples suposições) é então professor de filosofia no Rio das Cobras; que os homens puros, grandes e verdadeiramente políticos, não são os que obedecem à lei, mas os que se antecipam a ela, dizendo ao escravo: “*és livre*”, antes que o digam os poderes públicos, sempre retardatários, trôpegos e incapazes de restaurar a justiça na terra, para satisfação do céu.

Boas noites.

ASSIS, M. Obra completa. 3ª Ed. Rio de Janeiro, José Aguilar, v.III, 1973, pp.489-491.

ANEXO XI – MÚSICA TRABALHADA NO MÓDULO: LEITURA

Música Lei Áurea de Carolina Soares¹⁵

Dorme presos como animais, acorda cedo pra trabalhar
Era na foice e no machado, com o facão nos canaviais
Quatorze horas por dia, e sem poder reclamar
O negro caía cansado, logo era chicoteado
E gritava

Não bata n'eu mais não
Não bata n'eu mais não
Não bata n'eu mais não, seu feitor
Que eu já vou me levantar

1888 a lei áurea, Isabel assinou
O negro foi jogado na rua, essa lei não adiantou
Com saudades da terra natal, com aperto no coração
O negro já não apanha mais, mas continua na
escravidão
Libertação, libertação, libertação
Olha o negro, libertação.

¹⁵ ouvirmusica.com.br/carolina-soares/1486524/

ANEXO XII - ENTREVISTA DE UM ESTUDIOSO DA OBRA DE MACHADO DE ASSIS, TRABALHADA NA PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO.

A obra, o escritor e seus leitores

Leitores de ontem e de hoje

Hélio de Seixas Guimarães

Em seu livro *Os leitores de Machado de Assis, um velho problema de nosso país – a leitura – é abordado. Como avalia essa questão?*

Esse é um problema crônico no Brasil. Enquanto Machado produzia sua obra descobriu-se que mais de 80% da população brasileira era analfabeta. O interessante é que ele soube encarar de frente a carência e o despreparo dos leitores brasileiros, fazendo uma literatura que convida à reflexão sobre as condições difíceis da produção e difusão da literatura no Brasil. Nesse sentido, lê-lo hoje pode nos ajudar a construir uma perspectiva histórica para a questão da leitura, que permanece como problema.

Machado transitou pelos principais meios de difusão da literatura em sua época – jornais, revistas, editoras – e soube adequar sua escrita aos diversos veículos e aos diversos públicos. Em sua opinião, a que se deve esse domínio sobre a escrita?

O conhecimento e a sensibilidade que ele tinha para os leitores dos jornais e revistas em que publicou está associado, a meu ver, ao fato de

seus narradores estarem sempre se dirigindo ao leitor, seja para adulá-lo ou para questionar e até afrontar seus gostos, hábitos, crenças, preconceitos. Isso faz parte do seu imenso domínio sobre a escrita. Vale lembrar também que Machado foi um grande leitor, com um repertório de leitura que ia dos clássicos da antiguidade aos contemporâneos franceses, ingleses, russos etc. E, claro, esse domínio também tem a ver com um talento raro.

Como estudioso de Machado, que recomendações daria aos professores que desejam apresentar a obra do escritor aos jovens leitores?

Sugiro que procurem aproximar os alunos dos textos de Machado, deixando um pouco de lado os mitos criados em torno do escritor. Talvez seja bom começar lendo textos menos canônicos, que podem intimidar o leitor iniciante, e apresentar textos mais curtos e menos conhecidos, como crônicas e contos. Também vale lembrar que há muitas "pontes" entre o mundo de Machado de Assis e o nosso. Vivemos num mundo marcado pela superficialidade, pelo culto à imagem, pela supremacia do dinheiro, pela superexploração do outro, que Machado viu surgir e criticou tão bem.



Aline Cortes

Hélio de Seixas Guimarães é professor de literatura brasileira na USP. Mestre e doutor em teoria e história literária pela Unicamp, é autor de *Os leitores de Machado de Assis – O romance machadiano e o público de literatura no século 19* (Nankin/Edusp, 2004) e *Figuras de linguagem – Teoria e prática* (Atual, 1988).

ANEXO XIII -SUGESTÃO DA LISTA DE ACONTECIMENTOS HISTÓRICOS DO SÉCULO XIX, TRABALHADA NA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.

1808 –

Chegada da Família Real.

Circulação do primeiro número do jornal Correio Braziliense (1º/ 6/ 1808)

1811 –

Inauguração da Biblioteca Nacional (13/5/1811)

Circulação do primeiro número de O Patriota, primeira revista brasileira.

1822 –

Proclamação da Independência (7/9/1822)

1839 –

Nascimento de Joaquim Maria Machado de Assis (21/6/1839), no Morro do Livramento, Rio de Janeiro.

1855 –

Publicação do poema “Ela” – estreia de Machado de Assis na imprensa (12/1/1855)

1858 –

Trabalha como revisor de provas de Francisco de Paula Brito, editor do jornal A Marmota Fluminense (1/1/1858)

1861 – 1866

Machado de Assis publica: Queda que as mulheres têm para os tolos;

Desencantos;

Crisálidas;

Quase ministro;

Os deuses de casaca.

1867 –

Nomeação de Machado para um cargo público – ajudante do diretor de publicação do Diário Oficial (12/4/1867)

1872 a 1878

Machado publica:

Ressurreição;

Histórias da meia- noite;

A mão e a luva;

Americanas;

Helena;

Iaiá Garcia.

1869 –

Casamento de Machado com Carolina Augusta Xavier de Novais (12/11/1869)

Machado de Assis publica:

Contos Fluminenses;
Falenas (dezembro/1860)

1879 –
Início da publicação de Memórias Póstumas de Brás Cubas em Revista Brasileira.

1881 –
Lançamento do livro Memórias Póstumas de Brás Cubas.

1882 a 1884
Machado publica Papéis avulsos;
Tu, só tu, puro amor;
Histórias sem data.

1888 –
Lei Áurea: Abolição da Escravatura (13/5/1888)
Machado de Assis desfila no préstito organizado para celebrar a abolição (20/5/1888)

1889 –
Proclamação da República (15/11/1889)

1892 –
Surtem as primeiras bancas e os primeiros jornaleiros no Rio de Janeiro.

1896 –
Machado de Assis lança o livro Várias Histórias.

1897 –
É instalada a Academia Brasileira de Letras (20/6/1897)

1899 a 1901 –
Dom Casmurro;
Páginas recolhidas;
Poesias completas.

1904 –
Machado de Assis publica o livro Esaú e Jacó.
Falecimento de Carolina Xavier de Novais (20/10/1904)

1906 –
Lança a coletânea: Relíquias de Casa velha.

1908 –
Em julho de 1908 publica a obra Memorial de Aires.
Falecimento de Machado de Assis (29/9/1908)

**ANEXO XIV – FOLHA PARA PRODUÇÃO DE CRÔNICA UTILIZADA NA
CONTEXTUALIZAÇÃO POÉTICA**

PRODUÇÃO INDIVIDUAL

Escola:

Nome:

Série:

Turma:

Turno:

Data:

Título da crônica:

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	

ANEXO XV - ROTEIRO DE LEITURA PRODUZIDO POR LAJOLO, VEICULADO NA REVISTA PONTA DO LÁPIS – FEVEREIRO DE 2008, UTILIZADO NA CONTEXTUALIZAÇÃO CRÍTICA

1. O tempo todo, o narrador comporta-se de forma muito ambígua. O que aparentemente poderia representar um gesto de justiça – a libertação de um escravo – transforma-se em teatro, montagem para lustrar a imagem do narrador através de discursos e reuniões. Os cartões que recebe e o retrato que dele pintam sugerem que o gesto funcionou
2. O diálogo que ocorre entre o narrador e Pancrácio é assimétrico. É como se, ao longo da conversa, Pancrácio, simbolicamente, permanecesse na posição subalterna que assumira quando, na sala do banquete: abraçara-se aos pés de seu (ex?) senhor. Suas falas não respondem, apenas reforçam as falas do narrador. Nesta interpretação, a cena do diálogo corrobora o que para muitos historiadores ocorreu efetivamente depois da emancipação dos escravos: sem uma política de integração para eles – despreparados para qualquer trabalho que não o agrícola – muitos ex-escravos não tinham escolha exceto permanecerem trabalhando para seus ex-senhores.
3. A assimetria do diálogo sela-se na comparação da altura dos dois interlocutores. Quando o narrador diz que Pancrácio *está mais alto do que ele*, Pancrácio, num português que atropela consoantes, responde que *Artura não que dizê nada, não, senhô*. Qualquer ameaça física que o tamanho de Pancrácio representasse para seu (ex)-senhor se dissipa. Aliás, o desenrolar do texto mostra que a violência ocorre na direção oposta.
4. O salário prometido a Pancrácio é o símbolo de seu novo *status* de homem livre, trabalhador assalariado. Ao longo de suas falas, a fixação do salário de Pancrácio é sinuosa: ao anunciar pagamento, o narrador fala em *pequeno ordenado*, logo depois quantificado em *uns seis mil-réis* a serem aumentados no final do ano se Pancrácio *andar bem* para *oito ou sete mil-réis*. As oscilações do narrador, a

relutância em fixar um salário para o ex-escravo parecem encenar a difícil negociação com os antigos senhores e novos patrões a que se expunham escravos libertos.

5. Para termos uma idéia de valor de compra de salário prometido a Pancrácio (*seis mil-réis*), vejamos o preço de alguns produtos em 1888: litro de sal: 40 réis; quilo de açúcar refinado: 260 a 360 réis; quilo de café: 800 réis; aluguel mensal de casa de quatro cômodos: 35 mil-réis.
6. A transformação de Pancrácio de escravo em empregado não impede a violência de que é vítima. O narrador menciona *peteleco*, *pontapés*, e *puxões de orelha* como corretivos aplicados por ele a Pancrácio e – de seu ponto de vista – por este aceitos com humildade e *alegria*. Se a interpretação do narrador for adequada, por que o pedido de perdão a Deus (*Deus me perdoe!*)?
7. A última informação que o narrador nos fornece de seu ex-escravo é que Pancrácio, *tendo aprendido a ler, escrever e contar* (*simples suposição*) é *então professor de filosofia no Rio das Cobras*. Como se vê, não se trata exatamente de uma informação, mas de uma *suposição*. Cabe aos leitores questionar: por que o narrador faria tal suposição?
8. Na minha leitura, esta suposição do narrador é mais uma ironia da série de ironias com que Machado de Assis – autor da crônica e, portanto, inventor do narrador dela – retrata o *clima político brasileiro* dos arredores da Abolição. O cinismo do narrador abrange também o mundo intelectual, letrados, professores, escola: que chances teria uma pessoa como Pancrácio de vir a ser professor de filosofia? E que imagem do ensino brasileiro se constrói se alguém que apenas aprendeu a *ler, escrever e contar* se transforma em professor de filosofia?

ANEXO XVI - QUADRO COMPARATIVO: PONTOS RELACIONADOS À ESCRAVIDÃO DE PESSOAS, EVIDENCIADOS NOS DOIS TEXTOS APRESENTADOS – CRÔNICA E DOCUMENTÁRIO. TRABALHADO NA CONTEXTUALIZAÇÃO PRESENTIFICADORA.

Pontos identificados na crônica	Pontos identificados no documentário

SITES CONSULTADOS

<https://www.youtube.com/watch?v=11zTAK9-zbM>. Acesso em 15/04/2015

<http://www.vagalume.com.br/criolo/bogota.html>. Acesso em 5/03/2015

<https://www.youtube.com/watch?v=rc9zatR1AfM>. Acesso em 09/05/2015

<https://www.youtube.com/watch?v=-wtCdCInwiY>. Acesso em 23/04/2015

<https://www.youtube.com/watch?v=uxwbiXCafUQ>. Acesso em 14/05/2015

<https://www.youtube.com/watch?v=Ybp5s9ElmcY>. Acesso em 3/06/2015

<http://www.incra.gov.br/estrutura-fundiaria/quilombolas>). Acesso em 11/06/2015