



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

**MARIA KYONARA VIEIRA DE OLIVEIRA**

**PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA O 9º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO ROMANCE**

CAJAZEIRAS-PB

2016

**MARIA KYONARA VIEIRA DE OLIVEIRA**

**PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA O 9º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO ROMANCE**

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

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Daise Lilian Fonseca Dias.

CAJAZEIRAS-PB

2016

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

BANCA EXAMINADORA

Cajazeiras, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

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

---

Prof. Dr. Francisco Francimar de Sousa Alves (UFCG)  
Examinador interno

---

Prof. Dr. Manoel Freire Rodrigues (UERN)  
Examinador externo

---

Prof. Dr. Wanderlan Alves (UEPB)  
Suplente

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por me conceder a realização de mais essa conquista em minha vida.

A meu esposo pela compreensão e aos meus filhos gêmeos, Ademir e Geraldo Neto, pela paciência, já que dentro da barriga souberam esperar o tempo certo para vir ao mundo e fora dela compreenderam por vezes que minha ausência não era de forma nenhuma falta de amor.

À minha mãe e à minha sogra por não me deixarem desistir dessa difícil caminhada.

A meu pai, *in memoriam*, pela força e luz que me foi dada. Sua presença sempre estará em mim.

À minha querida orientadora, Daise Lilian Fonseca Dias, que com sua inteligência soube me guiar, dando-me força para não desistir desse grande sonho. Obrigada pela compreensão e pelos valores partilhados que me fizeram ser ainda mais temente a Deus.

A todos os professores que contribuíram para o meu enriquecimento e amadurecimento acadêmico.

A todos os meus colegas do Profletras, turma 2 da UFCG, campus Cajazeiras, de modo especial, às amigas Fabiana, Suellen, Jacira, Edineuma e Leandra, pelas boas risadas e por estarem sempre ao meu lado, tornando essa caminhada mais suave.

*A riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto. O significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor.*

*Vilson J. Leffa*

## RESUMO

Esta dissertação surge da necessidade de se pensar sobre o ensino de literatura em sala de aula, e é fruto de uma preocupação da pesquisadora que a desenvolve, enquanto professora de Língua Portuguesa, em relação ao processo de formação de leitores assíduos e críticos na escola, pois esta deve ser um dos principais espaços para promover o letramento literário e incentivar a leitura, seja de *best sellers* ou clássicos. Diante disso, atrelada à proposta do PROFLETRAS, tem-se como objetivo principal desse trabalho desenvolver uma proposta didático-metodológica direcionada à turma de 9º ano do Ensino Fundamental, à luz da proposta de sequência didática básica de Cosson (2007), a fim de promover o letramento literário, observando como deve ser desenvolvida a leitura de romances clássicos - ou não - nos anos finais do ensino fundamental. Esta pesquisa também visa discutir e apontar sugestões de como as práticas de leitura podem ser estimuladas e desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa, de modo que estes despertem ou estimulem nos alunos o gosto pela leitura. Para tanto, foi escolhida para o desenvolvimento deste trabalho a adaptação de Walcyr Carrasco do clássico *Os miseráveis* (1862), escrito pelo francês Victor Hugo. As discussões teóricas que serão desenvolvidas ao longo da pesquisa envolvem leitura, escrita, letramento literário, formação de professores, e servem de embasamento para que o professor, leitor deste trabalho, tenha um instrumental possível que lhes servirá tanto para reflexões sobre sua prática docente, bem como de auxílio para o dia a dia em sala de aula com os alunos, uma vez que a sequência é composta por sugestão de atividades desenvolvidas e organizadas em passos que englobam desde uma motivação, leitura, interpretação, intervalos de leitura e avaliação. Diante disso, a argumentação contará com os estudos de Cosson (2007), Kleiman (2004), Lajolo (2009), Soares (2006), Demo (2007), dentre outros.

**Palavras-chave:** Letramento literário, formação do professor, leitura, escrita.

## ABSTRACT

This dissertation is a result of a need that has been identified concerning the teaching of literature in the classroom, and it is a contribution of the researcher that has developed it, as a teacher of Portuguese, concerning the process of reader formation in schools, since it should be one of the main locus to promote literary literacy and to motivate the habit of reading, be it either of best sellers or of classical books. Thus, paired with PROFLETRAS line of thought, this dissertation has as its main objective to develop a didactic-methodological proposal to the Brazilian Elementary School 9<sup>th</sup> grade, based on the basic didactic sequence proposed by Cosson (2007), in order to promote literary literacy, having in mind how the reading of classic novels – or not - should be in the last years of the Elementary School. It also aims at discussing and proposing suggestions on how reading practices should be put into practice and developed by teachers of Portuguese, in such a way that they come to realize the importance of fomenting pleasure in their students reading of literature. For such an enterprise, it was chosen the adaptation for the *Readers* format of the French writer Victor Hugo's classic *Les Miserables* (1862), by Walcyr Carrasco. The theoretical support that will be developed throughout this research involve reading, writing, literary literacy, teachers formation, and are useful as basis for any teacher's praxis, so that when he reads this academic work he will have a rich variety of options for daily professional use that will help him to rethink his own practices, so that he can have a sort of guideline of his daily teaching routine in class with his students, since the didactic sequence proposed here is composed of suggestions of activities either developed or organized in steps that go through motivation, reading, interpretation, breaks for reading and evaluation. Thus, the discussions will be guided by the theoretical support of Cosson (2007), Kleiman (2004), Lajolo (2009), Soares (2006), Demo (2007), among others.

**Key words:** Literary literacy, teacher formation, reading, writing.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>1 LEITURA, ESCRITA E LETRAMENTO LITERÁRIO.....</b>	<b>16</b>
1.1 A importância da leitura e da escrita .....	16
1.2 A Leitura Literária na formação de docentes em Língua Portuguesa.....	23
1.3 Letramento Literário no ensino fundamental.....	31
<b>2 METODOLOGIA.....</b>	<b>39</b>
2.1 Pesquisa científica: conceitos e definições .....	39
2.2 Natureza da pesquisa.....	40
2.3 Recursos metodológicos.....	43
2.4 Aspectos da sequência didática .....	46
<b>3 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO ROMANCE.....</b>	<b>50</b>
3.1 Sequência didática em perspectiva.....	50
3.2 Sequência didática para o 9º ano do ensino fundamental.....	55
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>80</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>84</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>90</b>



## INTRODUÇÃO

Antes de o ser humano aprender a ler palavras e frases escritas, ele já lê, bem ou mal, o mundo que o cerca, visto que ele é inserido num processo que envolve uma compreensão crítica do ato de ler que não se limita apenas à decodificação da escrita. Segundo Freire (1987, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Assim, a leitura está intrínseca ao viver no mundo, presente na convivência diária, uma vez que com os outros, faz-se leituras do mundo e aprende-se o seu significado, no desvelar de novos conhecimentos.

O leitor, portanto, é formado a partir das leituras que faz e das relações que vai estabelecendo entre essas leituras. Quanto maior a trama dos enredos, dos tipos de textos e dos gêneros textuais, dos dados de cultura e de mundo que o leitor vai incorporando, maior sua capacidade de atribuir significados a um determinado texto, melhor sua capacidade leitora. A trajetória percorrida por ele em seu processo de formação reflete a sua crescente competência, que pode ou não coincidir com a série escolar em que se encontra e com a sua idade cronológica.

Em relação à leitura do texto literário, por exemplo, o leitor pode vir a encontrar a si mesmo, descobrir quem realmente ele é e o que deseja para si, já que através da leitura, pode-se romper os limites do tempo e do espaço, por isto ela torna o mundo mais compreensível, eis uma função humanizadora da leitura. Com isso, as escolas precisam entender que a leitura literária deve ser exercida e com prazer, além do compromisso com o conhecimento, que todo ambiente escolar exige.

Segundo Cosson (2007, p. 23):

Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que humaniza. Em primeiro lugar por que falta um objeto próprio de ensino. Os que prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada. No entanto, para aqueles que acreditam que basta a leitura de qualquer texto convém perceber que essa experiência poderá e deverá ser ampliada com informações específicas do campo literário e até fora dele.

Dada a sua forma singular de dar sentido ao mundo e a nós mesmos, o letramento literário enfrenta dificuldades de se efetivar no ambiente escolar, pois o que mais se destaca

nas escolas é o conhecimento literal das coisas, quando se valoriza, quase sempre, a leitura de textos herméticos e os que o livro didático propaga.

As leituras efetivadas na escola muitas vezes são realizadas como caráter de obrigação, não contemplam a especificidade de cada texto, por isso muitas vezes o texto literário não é explorado de forma correta e em sua totalidade, já que requer um contato constante, estabelecido através do trabalho dos professores. A biblioteca também deve disponibilizar um acervo literário, na qual a circulação desses textos seja possível aos alunos dentro e fora de sala de aula. Rangel (2009) enfatiza em seu discurso que a leitura na escola não está conectada à leitura do mundo, deixando os alunos na mesmice de textos vistos meramente em livros didáticos.

Nesse sentido, Martins (1994, p. 25) também chama a atenção para o fato de que, “[...] a escola está limitada, com a utilização preponderante dos chamados livros didáticos”. Na maioria das vezes, ele é o único recurso de leitura a que os alunos têm acesso, e muitas vezes, ele não possui textos atrativos que despertem o interesse dos alunos e o gosto pela leitura.

Desse modo, o contato que o aluno tem com os textos literários, por exemplo, é escasso e, na maioria dos casos, visto de forma obrigatória, a partir do livro didático. Diante disso, tal contato não ocorre de forma prazerosa e completa, visto que muitos desses textos são apresentados através de fragmentos. Outras vezes, o próprio professor não se sente à vontade em trabalhar determinadas leituras em sala de aula, pois ele mesmo não demonstra nenhum tipo de afinidade com textos literários, sejam eles clássicos ou não.

Muitas vezes isso ocorre em virtude da extensão ou da linguagem rebuscada da obra, o que leva a escola a formar leitores de textos curtos, não literários, às vezes até incapazes de compreender aquilo que leem e de produzirem seus próprios sentidos, ou seja, a escola usou uma maneira mais viável de aproximá-los dos textos, porém, a leitura para eles se resume em algo pontual, fruto da esfera escolar. Segundo Colomer (2007, p. 50): “[...] o leitor formado nas aulas termina um leitor ‘débil’ pela média dos livros lidos”. Ou seja, a maioria das leituras são parciais e casuais, concentram-se, sobretudo em autores e obras não legitimadas, das quais nem se quer se lembra dos nomes e títulos.

Quando um indivíduo vasculha a memória em busca de lembranças de leitura, é comum descobrir que várias delas estão associadas ao prazer e à felicidade de ouvir uma história. À medida que o ser humano cresce e continua tendo experiências positivas de leitura, aprende-se que o mundo ficcional é um espaço importante de reflexão e de descoberta, tendo

a possibilidade de relacionar a história lida aos seus valores pessoais e ao seu conhecimento prévio, possibilitando um aprendizado simples, oculto e natural.

Alguns professores queixam-se de que os seus alunos estão tão conectados à tecnologia que não conseguem mais se dedicar às leituras de textos, sendo eles clássicos ou não, em casa ou na sala de aula. Porém, estes mesmos alunos são consumidores “vorazes” de sagas inteiras de livros como *Crepúsculo*, *Harry Potter*, dentre outros. Sucessos como esses produzem uma espécie de contágio, diferentemente dos livros exigidos na escola, vistos como atividades associadas a uma série de práticas nada estimulantes. Para isso, o formato de adaptações é um grande ponto de partida para a literatura no ensino fundamental, pois é uma boa opção para se trabalhar a inserção de obras consagradas que são consideradas difíceis ou extensas para as séries de ensino fundamental, como no caso de *Os Miseráveis* (1862), adaptado por Walcyr Carrasco.

É importante considerar que a maioria das obras literárias clássicas nas escolas de ensino fundamental são apresentadas aos alunos como textos escritos que precisam ser lidos, sendo estes indicados como conteúdo programático a ser ensinado. No entanto, a leitura literária do cânone deve ampliar progressivamente a capacidade de fruição dos alunos, de modo a estabelecer neles vínculos cada vez mais estreitos com os textos por eles lidos, observando-se os conflitos, os personagens e as experiências de seu universo, à medida que se depara com a vida do outro, pois é impossível atingir uma maturidade enquanto leitor sem o contato profundo e não meramente superficial com a herança cultural. A tarefa da escola é mostrar caminhos para novas possibilidades na produção do conhecimento e a compreensão que o ato de ler vai lhe proporcionar participação em meio à sociedade.

Nessa perspectiva, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 270) destacam que:

É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, torná-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.

Assim, uma das estratégias para aproximar os estudantes desse tipo de literatura é a leitura de adaptações, desde que vista como uma prática cultural em que o suporte toma parte na construção do sentido, sobretudo porque a adaptação de obras literárias se constitui de um exercício efetivo entre os leitores, uma vez que possibilita ao aluno o contato com a obra em uma linguagem mais simples. No trato com jovens e crianças de idades diversas, é

preciso quebrar preconceitos infundados como o de que, se em contato com uma recriação, a criança ou o jovem abandonará a intenção de ler, no futuro, o texto original. Portanto, ler textos adaptados é uma simples tentativa de aproximá-los do universo da leitura, visto que o jovem leitor terá contato com o contexto geral da obra clássica de maneira mais leve e criativa, e poderá mesmo se interessar pela leitura posterior da obra original, seja no caso de uma leitura em língua materna ou em língua estrangeira. Afinal, toda história é relida e reinterpretada com o tempo.

Nesse sentido, exercitar a prática da leitura de textos literários adaptados é uma atividade que deve ser feita em sala de aula, pois lá é o lugar da criação de um vínculo com o ato de ler, constituindo-se, portanto, em um precioso instrumento para o relacionamento, já que se trata de um momento de aproximações, descontrações e trocas, além de possibilitar ao aluno a ampliação do vocabulário, estímulo à criatividade, desenvolvimento da imaginação, além de ajudá-lo a elaborar e refletir sobre seus medos, ansiedades e perdas, fazendo com que sejam capazes de expressar seus sentimentos, ideias e opiniões.

Assim sendo, é indiscutível a importância de se estimular o interesse pela leitura e, principalmente, aquela de textos clássicos ou adaptados na formação tanto do educando quanto do educador, já que é possível antever-se que será, principalmente através dela, que se construirá indivíduos mais críticos e participativos, embora ela tenha sido, em muitos casos, negligenciada por parte do professor, quando deveria ser primordialmente o foco principal do seu trabalho. No entender de Bortoni (2013, p.64):

É sabido que a escola é o espaço onde a leitura deve acontecer a todo momento, não somente em aulas de língua portuguesa, mas também nas demais disciplinas. E essa leitura não pode ser realizada de qualquer forma. O ambiente escolar precisa propiciar aos alunos, antes de tudo, uma leitura orientada pelo professor, objetivando que eles alcancem o maior grau de compreensão possível.

Para isso se efetivar, a escola deve dar oportunidade para seus alunos conhecerem o mundo encantado dos livros - clássicos, sejam adaptados ou não - mas para isso, é fundamental que os professores sejam elementos de ligação entre os alunos e os livros, ao mundo do faz-de-conta, pois estes ampliam o potencial imaginário dos alunos, tornando-os mais criativos. A leitura destes textos deve promover a capacidade reflexiva e crítica, e isso acontece quando o professor abre espaço para discussões após a mesma, dando oportunidades para os alunos socializarem suas opiniões, elogiarem ou não o texto literário, repensarem suas ideias acerca do tema abordado ou até mesmo mudarem o final da história.

A respeito dos clássicos, Calvino (1999, p. 13) relata que:

[...] os clássicos não são lidos por dever ou por respeito, mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola.

Portanto, o importante é que a escola abra espaço para a leitura de textos literários, incentivando seus alunos, explorando a riqueza do vocabulário, de ideias, a desinibição e a proximidade de suas leituras com os acontecimentos sociais. Diante disto, o letramento deve ser o principal objetivo da ação pedagógica do professor, já que muitos não fazem com que seus alunos desenvolvam o uso de leituras, as quais, aparentemente, não tinham importância no cotidiano escolar, usufruindo raríssimas vezes do prazer que é o (re) conhecimento do texto literário.

Somando-se a esta problemática, está uma questão primordial: a de que alguns professores do ensino fundamental, muitas vezes, são considerados como não leitores, fato que contribui para que eles sejam vistos como os principais responsáveis pelo desinteresse do aluno diante da leitura.

Diante do exposto, esta dissertação é fruto de uma preocupação, enquanto educadora do ensino fundamental, em relação ao processo de formação de leitores assíduos e críticos. Em virtude disso, ela oferece uma proposta de sequência didático-pedagógica com o texto literário, através do trabalho com uma adaptação de um romance clássico francês, escrito por Victor Hugo, *Os Miseráveis* (1862), adaptado pelo brasileiro Walcyr Carrasco. Esta pesquisa busca despertar nos alunos do 9º ano do ensino fundamental o interesse por textos que associem a pluralidade da língua e da cultura ao desejo de recuperar o espaço do prazer que muitos só tiveram no início da infância, lendo obras de literatura infantil e que, depois de algum tempo, abandonaram-na, por alguma razão esse desejo.

Para tanto, as discussões teóricas que serão arroladas ao longo desta pesquisa envolvem leitura, escrita, letramento literário, formação de professores, e servem de embasamento para que o professor, leitor deste trabalho, tenha um instrumental possível que servirá tanto para reflexões sobre sua prática docente, bem como de auxílio para o dia a dia em sala de aula com os alunos. Portanto, a argumentação contará com os estudos de Cosson(2007), Kleiman (2004), Lajolo (2009), Soares (2006), Demo (2007), entre outros.

É notório que ler implica novas descobertas, ampliação de horizontes, interação com o real, possibilidades de interpretação do mundo, de compreensão e decisão sobre a realidade. Ler é, portanto, interrogar as palavras, duvidar delas, ampliá-las. Deste contato e troca, nasce o prazer de conhecer, de imaginar, de (re) inventar a vida. Todavia, isto vem se erradicando ao longo do tempo, já que muitos alunos hoje possuem infinitas possibilidades oferecidas pelo mundo digital e se sentem desmotivados a deixarem as redes sociais para se dedicarem à leitura de um clássico literário, por exemplo.

Nesse sentido, um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola de ensino fundamental é o de fazer com que esses alunos aprendam a ler textos literários com prazer. Para tanto, a leitura literária deve ser vista tanto pelo professor quanto pelo aluno como fonte de conhecimento, mas também como locus de diversão, fruição, já que se percebe que as condições necessárias para que se desenvolva o hábito de ler é a partir de incentivos que despertem no leitor o significado da leitura.

É notório que as leituras são lentas, porém, necessárias e devem ser empreendidas na perspectiva de preparar o leitor, motivando-o para os encontros de leitura. Nesse sentido, fica evidente o direito de ter ao lado desses alunos, professores comprometidos com o seu desenvolvimento e tempo, ao promover práticas reflexivas capazes de construir uma mediação de maneira a dispor aos seus alunos leituras de variados gêneros, dentre eles, o literário.

Portanto, o texto literário deve ser lido durante toda a fase escolar do ensino fundamental, visto como uma prioridade na formação do estudante integrado em uma sociedade, pois quanto mais a escola se aproxima do incentivo à leitura de textos canônicos ou de suas adaptações, mais o aluno poderá ter prazer e adquirir conhecimentos relevantes e adequados, de modo que venham a fazer uso deles nas situações da vida real.

Diante disso, tem-se como objetivo principal desse trabalho desenvolver uma proposta didático-metodológica direcionada à turma de 9º ano do Ensino Fundamental, à luz da proposta de sequência didática de Cosson (2007), e de alguns teóricos, a fim de promover o letramento literário, observando como deve ser desenvolvida a leitura de romances clássicos – ou não - nos anos finais do ensino fundamental, além de discutir e apontar sugestões de como as práticas de leitura podem ser estimuladas e desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa, de modo que estes despertem ou estimulem nos alunos o gosto pela leitura. Será utilizada a pesquisa bibliográfica, a fim de fornecer subsídios para a construção de uma sequência didático-pedagógica, através do contato com o clássico escolhido *Os Miseráveis* (1862). A proposta de trabalho desta pesquisa é prática e eficaz em sala de aula na

perspectiva do letramento literário, já que visa utilizar essa obra canônica adaptada, a qual é recheada de reflexões que despertam a capacidade leitora, ampliando as concepções de tudo que cerca os alunos e, o mais importante, que é promover o prazer de ler textos literários.

Como objetivos específicos desta pesquisa, buscamos: avaliar as condições atuais do trabalho com o texto literário no ensino fundamental, sob a perspectiva do letramento literário; desenvolver a leitura reflexiva dos alunos diante de uma obra literária, além de apontar a leitura literária como fonte de conhecimento e diversão; formar leitores críticos, cidadãos atuantes em seu meio social; promover a participação dos alunos nas análises de obras literárias através da participação oral e escrita; estabelecer relações entre os conhecimentos prévios dos alunos e as obras abordadas, em especial, *Os miseráveis*(1862).

Serão desenvolvidas nesta pesquisa atividades baseadas na ideia da sequência didática, nos moldes de Cosson (2007), como por exemplo, uma motivação para leitura através da apresentação da obra por parte do professor, exposição oral sobre o trabalho que será realizado na turma, explicação do objetivo do estudo da obra literária, orientações sobre o tema e os principais personagens, a proposta de uma leitura extraclasse da obra e comentário sobre o desenvolvimento da produção do diário de leitura que ficará exposto na biblioteca da escola.

Para tanto, o trabalho será dividido em três capítulos. No primeiro aborda-se o referencial teórico que fundamentará posteriormente o fazer da leitura literária uma prática diária. Neste capítulo, procurar-se-á mostrar alguns teóricos que convergem para um mesmo objetivo: mostrar a importância da leitura literária e da formação de leitores. No segundo capítulo, serão apresentados aspectos da proposta metodológica desta pesquisa. No terceiro e último capítulo, seguindo as orientações de Rildo Cosson(2007) e Schneuwly e Dolz (2013), dentre outros, será apresentada a proposta de sequência básica utilizando o romance adaptado *Os Miseráveis* (1862), com sugestões de atividades motivadoras de leitura e escrita, visando a promoção do letramento literário no Ensino Fundamental, mais especificamente, o 9º ano.

## 1. LEITURA, ESCRITA E LETRAMENTO LITERÁRIO

### 1.1 A importância da leitura e da escrita

A vida em uma sociedade letrada é marcada pelo contato com textos dos mais variados contextos, com inúmeras intenções e diferentes destinatários. Vive-se neste mundo de grande exigência social no uso da leitura, da escrita e na interpretação dos inúmeros símbolos ilustrativos do mundo moderno. Por isso, ler e escrever são práticas sociais e não apenas exercícios escolares distantes da realidade do aluno. Seu significado funcional é utilizar as situações práticas de convívio social nas quais a linguagem se faz presente, sobretudo, fora dos muros escolares em que há inúmeras concepções do fenômeno da leitura.

Ler e escrever são, portanto, processos contínuos e evolutivos que estão ligados e se relacionam com o próprio fato de se estar no mundo. Atividades que são diferentes, mas se completam, constituem-se em preciosos instrumentos no processo de produção do conhecimento, por possibilitarem o contato do aluno com diferentes formas de vivenciar e compreender o mundo, como afirma Antunes (2009, p. 192):

Ora, a outra face da escrita é a leitura. Tudo o que é escrito se completa quando é lido por alguém. Escrever e ler são dois atos diferentes do mesmo drama (ou da mesma trama!). Alfabetizar-se, no sentido mais elementar do termo, é adquirir a competência inicial para lidar com os sinais da escrita, uma tarefa da qual a escola, no decorrer da história, se tem encarregado. É desenvolver condições para o sujeito poder inserir-se no mundo dos eventos que envolvem o intercâmbio através da grafia.

Assim, a leitura é um processo de compreensão, de comunicação e de registro das relações humanas que deve ser conquistada para atender às ações e aspirações dos homens. Portanto, a aprendizagem da leitura se dá ao longo de toda vida, dentro de contextos diversificados com objetivos diferenciados que podem ser influenciados pelos variados meios culturais e pelas diversas situações educativas, como é possível observar nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*:

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



Com isso, percebe-se que não se deve introduzir a leitura e a escrita de forma mecânica, ensinando os alunos a repetir, a decodificar os símbolos linguísticos sem compreender o que se faz, tendo como resultado numerosos casos de crianças, jovens e adultos que decifram e não compreendem, ou escrevem, mas não produzem, fazendo da linguagem escolar uma linguagem deformada, sem vida. Somos conhecedores de que o conhecimento não é adquirido por repetição, transmissão, dentro de um contexto artificial no qual se prioriza a memorização. É preciso propiciar um ambiente dinâmico em que esses alunos vão construir seus conhecimentos de forma democrática, reflexiva, contextual e compartilhada.

O domínio da leitura e da escrita não se dá de forma mecânica, através de métodos de ensino, já que não é o método que cria a aprendizagem, pois a aquisição do conhecimento é fruto da própria ação do sujeito. É preciso que se desmistifique a atual dicotomia existente, na qual, para aprender, o aluno precisa saber ler. Faz-se necessário reconhecer que os educandos são construtores do seu próprio conhecimento e o professor é um mediador que vai facilitar, propiciar essa construção apresentando a leitura e a escrita dentro de um contexto social significativo.

É necessário favorecer, portanto, o acesso a diferentes tipos de textos, nos diferentes contextos, com várias intenções e diferentes destinatários, criar vínculos entre a cultura e o conhecimento, priorizar não só a aprendizagem dos conteúdos educativos determinados pelo currículo, usar a linguagem com vida, como ferramenta de comunicação entre as pessoas e as culturas, para que assim as crianças possam desvelar o mundo em que vivem e agir sobre ele e isso só é promovido se a leitura estiver constante e presente na vida do educando.

Nesse sentido, se torna necessário estimular nos alunos o desenvolvimento da leitura, além do hábito de ler textos de forma prazerosa, posto que isso acaba interferindo na compreensão que ele terá acerca do que será lido. Segundo Kleiman (2004, p.13):

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

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem da leitura é uma responsabilidade de todos que ensinam e os que aprendem, já não mais se permite ter a visão de educação, na qual o professor deposita seu conhecimento sobre o aluno que apenas o recebe passivamente. Criou-se uma nova relação entre educador e educando, na qual ambos se condicionam

reciprocamente, mudando sua visão de homem e mundo, onde se busca uma visão global e não mais compartilhada, e à medida que determina o meio em que vive, o indivíduo é também determinado por ele. Em resumo, Carvajal & Ramos (2001, p. 24) destacam:

Aprender e ensinar a ler e escrever são fatos relevantes, funcionais e significativos quando aquilo que lemos e escrevemos tem uma finalidade, um sentido, e responde às necessidades funcionais e aos interesses e às expectativas dos alunos, e quando sua conquista é resultado de uma atividade compartilhada e negociada entre aluno e professor em uma escola participativa, cooperativa, flexível, integradora e democrática, que possibilite o encontro e o contato cotidiano com diferentes textos e a interação entre colegas.

Em tempo, quaisquer que sejam as formas ou motivações de estímulo à leitura (literária), as experiências de leitura e de escrita devem garantir o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade e do prazer. É fundamental para o professor e o leitor, de modo geral, adquirir novos conhecimentos e saberes que lhes possibilitarão novos olhares e atitudes diante das diversas situações de comunicação com os quais se deparam na vida cotidiana. Assim, uma maneira eficiente de obter informação e conhecimento, além de adquirir prazer é por meio da leitura e da escrita.

Diante disso, em um mundo letrado e de grande exigência social no uso da leitura, da escrita e na interpretação das variedades de símbolos ilustrativos, o processo educativo deve estar vinculado a esta realidade, tendo como objetivo uma educação integral e dinâmica, possibilitando a todos os alunos vencerem juntos os obstáculos e desafios impostos pela escola, de modo que possamos compreender que o facilitador destas imposições educacionais é o professor, que tem que estar preparado e organizado para enfrentar os problemas sociais que irão refletir dentro do processo do ler, escrever e contar, além de saber conduzir os alunos para o despertar da consciência crítica e ideológica.

Em todos os contextos em que a leitura e a escrita são desenvolvidas, são apresentados textos que possuem características estruturais específicas e agentes de interação, mas nem sempre os alunos as percebem, sobretudo porque ficam sustentados em um entendimento limitado e incoerente do que seja ler e escrever. Observa-se que as atuais práticas de ensino de língua portuguesa ainda apresentam deficiências relativas à leitura e, conseqüentemente, à escrita, estas oriundas de trabalhos produzidos de forma descontextualizada e dissociada da realidade do aluno. A negação do conhecimento prévio ignora que parte da competência textual é algo que faz parte do cotidiano do falante de uma língua e que deve ser aprimorada a partir das suas experiências. A escola é um desses cotidianos, já que como afirma Magnani (2001), ela é um dos agentes centrais de ideologias,

pois orienta o comportamento de todos, formando verdadeiros cidadãos. De acordo com Pontes (2005, p. 243):

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

Acerca desse ambiente de aprendizagem, Coelho (2000, p.20), afirma que a escola é um espaço privilegiado, no qual:

[...] deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações [...].

A escola não deve estar omissa na sua prática social, pois a formação enquanto leitor passa pelo vínculo que a escola proporciona entre a cultura, o conhecimento do mundo e o texto a ser lido, pois se o aluno não se reconhece na história a ser lida não terá interesse em lê-la, como reitera Cosson (2007), ao dizer que quando se lê, passa-se a conhecer o próprio mundo e o mundo do outro de outras formas, por isso é preciso estar aberto à multiplicidade que o mundo oferece ao leitor para que de fato a leitura seja significativa.

A leitura e a escrita são atividades intensas e que nem sempre são agradáveis para alguns alunos em instituições de ensino, uma vez que muitos as acham atividades cansativas, porém são verdadeiramente complementares e resultantes de um processo significativo de elaboração de uma prática mediadora para a construção de um sujeito-autor. Podem-se elencar inúmeros motivos que ocasionam a falta de leitura e, por consequência, de escrita dos alunos, mas é na escola, principal agente de letramento, que cada dia oferece menos formação em seu ambiente, muitas vezes negligenciando seu papel essencial na mediação do trabalho com a leitura e a escrita, tornando-se assim o principal foco ocasionador da falta de estímulo para essas atividades que se tornam secas, difíceis e não possuem nada de prazeroso. Segundo Rangel (2009, p. 35):

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

Nesse ínterim, a escola não se caracteriza como um lugar de motivação, pois prevalece ainda uma formação que dita regras descontextualizadas, não gerando a criatividade, nem o conhecimento. Elias (2014, p.199) adverte:

[...] ao lado de toda a concorrência dos dispositivos não-verbais, o que se vê é uma escola que, no seu conjunto, não se constitui em espaço de significação para o aluno. Pela forma como se trabalha a leitura, em geral, o aluno a não reconhece como lazer, como possibilidade de alimentação da imaginação, menos ainda como lugar de produção de conhecimento, capaz de alterar sua bagagem intelectual, a ponto de promover apropriação daquilo que leu.

Diante disto, o fracasso se instala e a falta de aprendizagem só tende a crescer, formando-se menos leitores e menos ainda escritores; a escola assume o seu próprio declínio na sua falta de mediação pedagógica adequada às necessidades dos alunos. Segundo Masetto (2000), a mediação pedagógica se refere à atitude e ao comportamento do professor que deve se posicionar como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem. Além de despertar o gosto por essas atividades, o professor irá criar situações para que elas possam tornar-se apaixonantes. Nesse sentido, os PCN (1997, p. 58) defendem que:

para tornar os alunos bons leitores, para desenvolver muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço.

É sabido que promover a motivação pela leitura e pela escrita pode ser, para muitos docentes, uma tarefa muito difícil, porém essa responsabilidade não cabe somente à escola e ao professor. O aluno também precisa da dedicação e participação da família, sobretudo porque ela exerce um papel significativo para a formação de leitores e escritores e, por isso, deve também partir dela o incentivo. Na maioria das vezes, ela é responsável pelo processo de iniciação e amadurecimento do leitor, e mesmo que os meios para a formação dos filhos tenham se ampliado muito, a família ainda é o principal agente da aprendizagem, visto que, em tese, na maioria delas, de uma forma ou de outra, o ato de ler e de escrever é algo presente em seu cotidiano.

O convívio familiar e as relações que ali se desenvolvem são muito importantes para o desenvolvimento da aprendizagem, pois todos os atos de leitura que os alunos presenciam em casa lhes fornecem base para a construção da leitura e da escrita. Assim, é necessário que os pais tenham consciência da importância que exercem no processo de conhecimento de seus filhos, contribuindo para que consigam sucesso, especialmente porque os filhos possuem uma forte tendência a copiar e reproduzir modelos vistos no seio familiar.

Tendo em casa membros familiares que tenham o hábito de ler e utilizar em seu cotidiano materiais de leitura, certamente os filhos terão curiosidade e seguirão modelos. A este respeito, Fonseca (2012, p. 34) observa:

[...] aquele que se propõe a ler e apresentar a leitura pode não ser especialista no assunto, mas se tiver conhecimento a respeito, tiver curiosidade e estudar para ampliar seus saberes, poderá encantar outros e levá-los a conhecer melhor esse universo.

A vivência familiar proporciona experiências únicas e que favorecem a formação de padrões de comportamento que se mantém ao longo da vida do indivíduo. Em parceria com a escola, pode sanar esta grande dificuldade de mediação leitora na qual se encontram os alunos das escolas brasileiras. Diante disso, visto que o desenvolvimento da leitura é fruto da interação entre autor - texto - leitor, é preciso que tanto a família quanto a escola propiciem ao aluno a vivência com a leitura e a escrita através de um ambiente interativo, acolhedor, rico e envolvente. É preciso capacitar o aluno a tornar-se um competente leitor e produtor de textos, parte significativa no processo de ensino e aprendizagem.

É importante que os professores despertem nos alunos o desejo em conhecer diferentes mundos, culturas, opiniões, através do fomento ao prazer, ao gosto pela leitura e pela produção dela, tudo isso visto como práticas sociais utilizadas para diferentes fins. Para que isto aconteça, a leitura literária deve ser incentivada, já que esta tem um caráter formador e favorece o enriquecimento do repertório imaginário do aluno, além de permitir o alargamento do conhecimento de mundo. Portanto, o aluno não deve ser um sujeito passivo diante da leitura, deve estabelecer uma relação de troca com aquilo que leu e através disso, tecer novas ideias e, com isso, novas escritas, em que suas atividades de leitura e produção devem ser consideradas procedimentos compartilhados por toda a trajetória estudantil.

Todavia, ainda há na prática alunos carentes em leitura e escrita nas escolas brasileiras e, sobretudo, as do ensino fundamental, pois apesar dos avanços, existem diversos espaços que promovem trabalhos fragmentados com os textos literários, tornando o processo de letramento cada vez mais difícil. De acordo com isto, afirma Cosson (2007, p.23):

Em qualquer que seja das situações acima descritas, estamos diante da falência do ensino de literatura. Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza.

A convivência com textos não deve se dar apenas no âmbito escolar, o professor mais uma vez deve ser o porta-voz que dissemina o gosto e o interesse dos alunos para todos

os tipos de leitura, dentro ou fora da sala de aula. O que observamos muitas vezes é que as crianças são gratificadas para realizarem leituras apenas didáticas, o que torna a leitura espontânea tardia e desagradável. Deve-se, pois, educar os alunos para serem primeiro leitores de mundo e, depois, leitores da palavra, conforme conclama Paulo Freire (2005). Por isso, deve-se incentivar a leitura de variados textos e de forma mais descontraída e emotiva possível, como afirma Frantz (2011, p.33):

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

É preciso que se destrave a forma monótona como ainda se desenvolve o processo educacional no Brasil, como também se faz necessário que se adotem novas didáticas para o ensino de leitura e escrita, procurando, assim, despertar nos alunos um maior interesse no processo de construção de conhecimento e de aprendizagens significativas. Nessa perspectiva, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 54) relatam:

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.

Portanto, a leitura e, principalmente, a escrita envolvem um mundo bastante complexo, de modo que sem o auxílio familiar, da escola e da própria sociedade não dá para se construir um trabalho sólido, transformador e consciente e de intensa interação.

É necessário que as escolas se programem para formar leitores e escritores ativos e críticos, capazes de ler com compreensão, pois enquanto a leitura não for promovida pelo sistema como um todo, a interação verdadeira entre o aprendiz e a leitura, os poucos leitores que surgem, seja de que classe social for, continuarão atingindo essa conquista somente por vontade própria.

### **1.2A Leitura Literária na formação de docentes em Língua Portuguesa**

No mundo todo, existem hoje muitos esforços em andamento para se melhorar a qualidade da leitura para todos os alunos, estes que, por sua vez, assim como seus professores,

passam a ser culpabilizados pela crise atual em relação à questão da formação do leitor de literatura. Libâneo (2002, p.60) afirma que, “novos tempos requerem nova qualidade educativa, implicando mudanças no currículo, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores”.

Não há como se falar em mudanças na educação, sem se pensar em uma política embasada na criação de projetos e programas que formem cidadãos maduros e conscientes do ato de ler, já que alguns dos motivos que explicam a falta de leitura dos estudantes no Brasil, sobretudo a de textos literários, é o difícil acesso e a escassa circulação de obras literárias em escolas públicas, restringindo os materiais de leitura na escola e, conseqüentemente, em casa.

Na intenção de transformar o Brasil em um país de leitores e, por ventura, de escritores, o MEC (Ministério de Educação e Cultura) concluiu que deveriam ser criados programas, projetos e campanhas de incentivo à leitura de obras literárias. Programas estes como o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) que criou alguns projetos, os quais formaram um grande acervo nas bibliotecas públicas das escolas brasileiras. Em 2003, o PNBE distribuiu livros a 18 milhões de alunos e cerca de 720 mil professores, mediante seis programas de incentivo à leitura: *Literatura em Minha Casa*; *Palavra da Gente - Educação de Jovens e Adultos*; *Biblioteca Escolar*; *Biblioteca do Professor*; *Casa da Leitura*. Tais medidas são fruto da concepção de que, ao frequentar uma biblioteca de quantidade e, principalmente, de qualidade, o aluno passará a ser conhecedor de leituras que gerem a verdadeira aprendizagem (em prol da qualidade da educação brasileira).

Com isso, nas últimas décadas, são notórios os investimentos do governo federal, em parceria com órgãos não-governamentais, em projetos e programas com o objetivo de incentivar a leitura, além de melhorar o acervo de livros de literatura infanto-juvenil em escolas públicas. Dentre os já mencionados, está o “Literatura em minha casa”, criado em 2001, o qual tenta aliar práticas de leitura entre a escola e a família, já que a maneira mais eficaz de se formar leitores é através da via da motivação, do convencimento que o ato de ler é mais que entretenimento, é uma trajetória emocionante a ser percorrida e conquistada, uma vez que a literatura pode até estar presente nas salas de aulas, mas distante da vivência de seus familiares. Essas obras literárias distribuídas pelo governo federal deram acesso à leitura de textos a quem não tinha a condição de possuir pequenos acervos literários em casa, além de gerar experiências cotidianas em sala de aula com propostas de ensino e letramento oferecidas por práticas didáticas que desenvolvam capacidades leitoras nos alunos.

Apesar de todas essas iniciativas de apoio à leitura, muito pouco tem mudado a questão da leitura e, conseqüentemente, da escrita, isso é o que se nota através dos programas de avaliação PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) e SAE (Serviço de Apoio ao Estudante) em que a proficiência é a língua portuguesa. Segundo Roxo (2009):

Os resultados se configuram, em geral, problemas. Na falta de espaço, comentaremos apenas o fato de que, no Relatório PISA 2000, dentre os alunos de 15 anos de 32 países diferentes, os brasileiros foram os que obtiveram os piores resultados nas capacidades de leitura.

Esses exames são avaliações externas que medem as capacidades leitoras dos alunos das escolas brasileiras. Neles foram verificados que eles ocupam posições muito aquém daquelas que deveriam realmente ocupar. Para isso se modificar, deve acontecer uma verdadeira formação leitora e não uma prática escolar de mera decodificação de um código linguístico. As ações não devem acontecer isoladamente; é preciso que o governo, a escola, a família e empresários se movam em parceria a promoção da leitura e que ela ocupe o lugar que merece, não somente nas escolas, mas em todas as instâncias da sociedade, sobretudo porque a leitura, “vista num sentido amplo, independente do contexto escolar, e para além do texto escrito, permite compreender e valorizar melhor cada passo do aprendizado das coisas, cada experiência” (MARTINS, 2012, p. 29).

Porém, o âmago dessa questão é atentar para o fato de que só investimentos não são suficientes, se a escola não desenvolve o gosto pela leitura literária em ações reflexivas e práticas de leitura que possam provocar condições de melhoria. Segundo Maciel e Paiva (2008, p.121), “as escolas têm recebido livros de literatura infanto-juvenil através da iniciativa do governo, mas isso não significa que o uso do livro dentro do espaço escolar ocorra de modo a garantir que os alunos estejam, de fato, sendo incentivados à leitura”.

De acordo com o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), no programa “Literatura em minha casa” foram distribuídos 258 títulos de obras de variados autores e gêneros literários, sendo estes entregues aos próprios alunos para que levassem as coleções para suas casas. Dentre estes títulos está o romance *Os Miseráveis* (1862) de Victor Hugo, obra adaptada por Walcyr Carrasco em 2002, escritor e roteirista de televisão. Ele tem escrito novelas de sucesso, no entanto, dedica-se também às traduções e adaptações de clássicos da literatura.

Nesse sentido, dois requisitos são essenciais para a melhoria do ensino de leitura: a disponibilidade de livros e a motivação para a leitura, sendo perceptível a necessidade de um



trabalho efetivo de formação de leitores em que a escola assuma juntamente com o corpo docente uma decisão em criar espaços de leitura para que todos possam estar motivados a fornecerem possibilidades de produção de conhecimento e cultura na vida dos educandos, pois quando a escola oferece livros de literatura aos alunos sem que a leitura seja imposta, permite a possibilidade de eles se identificarem com os personagens, aflorando seus sentimentos, angústias e desejos, sendo assim, incorporados às práticas cotidianas das salas de aula, além de passar fora dela também. Acerca disso, afirma Corrêa (2007, p.54):

A escola, ao impor determinadas 'regras de leitura', não deixando circular adequadamente, dentro dela, os objetos culturais que existem do lado de fora dos muros escolares, destrói no aluno o desejo de ler e de se transformar em leitor, para transformá-lo num quase leitor.

Portanto, o ato de ler, sobretudo obras literárias, é decisivo para os rumos de uma formação intelectual, cultural e social dos indivíduos. A escola e, principalmente, o professor de Língua Portuguesa, merecem atenção especial neste processo de criação, pois ele tem o papel de orientar e apoiar a ação e reflexão do aluno é um interlocutor privilegiado que através de sua didática procura atingir uma aprendizagem significativa, assim como afirmam Leal e Albuquerque (2004, p. 94):

[...] o professor, 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.

Fica evidente a participação desse professor enquanto sujeito-leitor no processo de motivação, já que quanto mais notória for a participação de sua leitura nas suas práticas de letramento, maior será a ampliação e a visão do mundo que os cerca, como argumenta Pennac (1993, p. 80): "E se, em vez de exigir a leitura, o professor decidisse de repente partilhar sua própria felicidade de ler?". Assim, se esse professor cativa seus alunos a se interessarem pela leitura de obras literárias, tornando-a uma prática prazerosa, melhorará consideravelmente o repertório de leituras e os resultados no processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos.

A deficiência na formação do professor-leitor começa pela sua formação escolar, já que a leitura literária é tratada como uma questão secundária, além de se deparar com um universo de dificuldades para aplicar teorias e reconstruir a própria prática, além do fato de que suas condições pessoais e profissionais não são favoráveis. Sendo assim, muitas vezes, o

educador não só pela formação que obteve ao longo da vida, bem como por todo o seu contexto histórico, não teve estímulo para desfrutar da leitura como um bem precioso e, ao tentar estimulá-la, não consegue transmitir gosto ou hábito, pois, muitas vezes, ele também tem sérias dificuldades em conciliar a leitura com as suas demais atividades, tornando-se um leitor cujas leituras realizadas estão apenas ligadas à sua prática diária, às suas necessidades emergentes.

Ora, define-se um professor-leitor como alguém que tem o hábito de ler, no caso, o hábito gratuito, quase sempre ligado à curiosidade intelectual ou ao tipo superior de entretenimento e de reflexão. Acima de tudo, tal hábito deve ser um comportamento individual, especialmente porque ler reconforta, instrui, permite o recolhimento e o auto-conhecimento. Se o educador não tem acesso à leitura em sua formação, tão pouco poderá influenciar seus alunos a lerem para se compreender e transformar, se possível, o que está a sua volta, inclusive a si mesmo.

Estudos têm apontado a precariedade no estímulo à leitura nos cursos de formação de docentes em Língua Portuguesa (Letras). Talvez venha daí um dos motivos que gerem essa prática nada prazerosa que muitos profissionais da língua materna têm com o ensino de leitura. Em muitos casos, os Cursos de Licenciatura em Letras apóiam-se em um currículo repleto de reproduções de conteúdos prontos e ditados por normas, de certo modo impedindo o aluno e futuro profissional da educação de exercer a sua atividade como prática de letramento que deveria estar presente durante toda a sua vida estudantil.

De acordo com Oliveira (2003, p. 60), há uma falta de organização do currículo dos cursos de Letras que “obedece uma certa visão, ainda dominante, de que os conteúdos necessários para formar professores de língua materna cingem-se ao domínio da língua entendida como sistema estruturado e normativo”. Isso acarreta uma grade curricular repleta de normas que não adotam uma formação docente comprometida com o que dita uma nova concepção de linguagem regida por textos como os dos PCN (1998), que regem uma prática discursiva, tendo o texto literário como unidade de sentido e a noção de gramática relacionada ao uso que o falante faz da sua linguagem, conforme orientam os PCN (1998, p. 27):

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

O aluno, futuro profissional de língua materna, chega à Universidade, seja ela pública ou privada, mas muitas vezes conclui o curso nem sempre tendo a consciência de que ele deve ser um mediador, uma ponte que aproxima o leitor-aluno da leitura e do livro através de sua paixão pela leitura e amor aos livros. Isso se detecta ainda mais fortemente nas vozes da maioria dos profissionais das escolas públicas, visto que relatam o fato de que, muitas vezes, ao iniciarem o curso de Letras não se sentiram motivados à leitura, já que o curso possuía grades curriculares repletas de teorias e normas, ao passo que as disciplinas específicas e/ou práticas são introduzidas, geralmente, na reta final do curso, sobretudo em forma de estágios. De acordo com Ginzburg (2012 *apud* DALVI, 2013, p.69):

Existe um descompasso entre a pesquisa acadêmica em estudos literários e a situação do ensino universitário na área de Letras. Embora os últimos trinta anos tenham sido caracterizados por fortes discussões em paradigmas e modelos conceituais, os programas curriculares em Letras têm sido caracterizados de forma predominantemente conservadora, com poucas exceções. Se, por um lado, as pesquisas mais corajosas têm procurado rever os fundamentos do cânone e discutir possibilidades de mudança de paradigmas, por outro, as instâncias responsáveis pelo ensino de pós-graduação e graduação têm tido dificuldades e resistências quanto à articulação entre o cotidiano de sala de aula e a coragem de mudanças.

Todavia, os professores dos cursos superiores de licenciatura têm compromisso de formar, de fato, profissionais de ensino de Língua Materna. De acordo com Demo (2007, p.118 :

Falar sobre o futuro do professor na universidade, confirma que a formação inicial é determinante para o rompimento das práticas de reprodução. É necessário que os professores tenham em mente que a universidade não é o lugar que apenas transmite conhecimentos, pois os alunos que a frequentam estão lá para reconstruí-los e que isso depende da ajuda e da orientação dos docentes que lá se encontram.

Com isso, não resta dúvida de que assim como as escolas de todo o país, a universidade deve atuar também na mudança da formação docente do profissional de Língua Portuguesa, já que essa formação passapor grandes problemas e obstáculos, necessitando urgentemente de modificações. Diante da extensão do desafio e, frente a esta assertiva, a universidade deve ser pensada não somente como uma instituição onde indivíduos iniciam certos conhecimentos, mas onde as pessoas consigam uma formação acadêmica que corresponda a seus interesses na produção do conhecimento e da criatividade. No exercício de suas funções, a universidade contribui para deficiências cada vez maiores na formação profissional dos alunos. No entender de Perrone-Moisés (2006, 18):

Os professores universitários verificam, no dia a dia, as carências agudas e crescentes das novas turmas que lhes são confiadas. [...] o próprio assunto, didática do ensino da(s) língua(s) [...], parece tedioso aos pesquisadores universitários de Letras. Há um abismo vertiginoso entre as especulações dos pós-graduandos e dos pós-doutorandos, informados de sofisticadas teorias internacionais, ocupados com temas refinados e confinados, e os conteúdos didáticos ou as práticas cotidianas.

Com isso, essa formação profissional dos docentes insere-se em um campo complexo de problematizações do papel do professor neste mundo globalizado, que requer conhecimento, adaptação e renovação constantes. Sobre esta questão afirma Demo (2007, p.18): “a prática docente de sala de aula deve ganhar vida, redimensionando para constituir-se em um lugar onde o educador e educandos possam refletir, divertir, reconstruir seus saberes, gerar aprendizagens significativas”.

Na verdade, a deficiência na formação do professor-leitor começa pela sua formação escolar, já que a leitura é tratada como uma questão secundária, além do mesmo se deparar com um universo de dificuldades para aplicar suas teorias e reconstruir sua prática, especialmente que suas condições pessoais e profissionais não são favoráveis.

Despindo-se de autoritarismos, o professor deve cultivar em suas aulas uma participação em contextos cotidianos de leitura e escrita, só assim estes alunos criarão habilidades condizentes com as práticas sociais necessárias que os ajudarão a vivenciar situações dentro e fora das paredes da escola. Na concepção de Colomer (2007, p.33):

Na prática escolar é evidente que a leitura literária acessível aos alunos ganhou espaço nas aulas. Na pré-escola e no primário a presença de livros para as crianças se acha em consonância com determinados objetivos escolares, que têm a vantagem de ser percebidos e aceitos com clareza por todos. Os professores sentem-se seguros ao afirmar que ler livros com os meninos e as meninas ajuda a que se familiarizem com a língua escrita, facilita a aprendizagem leitora e propicia sua inclinação para a leitura autônoma.

A formação desse professor de língua portuguesa, seja em uma Universidade pública ou privada é de responsabilidade dos cursos de Letras, cuja proposta científico-pedagógica deve levar o acadêmico a construir competências que o habilitem ao ensino e à aprendizagem de língua portuguesa, tendo em vista a necessidade de se formar um novo tipo de leitor, capaz de atender as exigências do mundo contemporâneo. Sobre isso, discorre Kleiman (2015, p. 18):

Uma mudança na atuação do professor depende, necessariamente, de mudanças no curso universitário de formação. Uma delas é a concepção da escrita e nas atitudes em relação às práticas letradas, que sofrem um processo de naturalização à medida que se avança no processo escolar. As transformações abrangem a dimensão político-ideológica, uma vez que a naturalização da escrita obscurece o fato de os

usos da linguagem não serem neutros em referência às relações de poder na sociedade, o que pode contribuir para a desigualdade e a exclusão, quando a aprendizagem da escrita se torna mais uma barreira social para os alunos que não participaram de práticas letradas na sua socialização primária, junto à família.

Segundo os PCN (1998), é necessária a formação de professores para que a transformação do ensino se concretize. Isto se faz presente na atualização dos currículos, além dos programas de formação inicial e continuada para que se propague uma análise e reflexão sobre a prática docente em uma construção do projeto educativo. Cabe, portanto à escola, mediadora desse processo, a incumbência e a responsabilidade por esse elo formador, devendo-se ter a noção de que, em primeiro lugar, distribuir somente livros não garante a formação do leitor e que é através do professor que teremos alunos aptos a essa tarefa. Muitas vezes o próprio professor não possui algumas competências exigidas a esse tipo de trabalho. Portanto, se ele não domina a leitura de forma mais ampla, se não se sentiu motivado enquanto aluno-leitor em sua graduação, como é capaz de ensinar alguém a adquirir competências básicas de leitura e escrita, formando novos leitores? Assim, muitos reproduzem o pouco que aprendem, mecanicamente e sem motivação, o que resulta conseqüentemente em aulas de Língua Portuguesa improdutivas, cujo conteúdo, às vezes, tema literatura como um componente tratado de forma adequada.

O professor precisa envolver-se com a leitura enquanto objeto de conhecimento. Para tanto, a leitura deve ser entendida como uma atividade social e reflexiva, mostrando-se como um desafio para qualquer processo de democratização e mudança social. Não se deve esquecer que qualquer prática educativa do professor deve estar fundamentada numa ética pedagógica baseada em pesquisa, criticidade e competência, sabendo-se que a função do professor não é de transferir conhecimento, mas dar aos discentes condições para que eles construam o seu próprio conhecimento. Sobre essa premissa, Maia (2007, p. 84) afirma que:

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.

Para Cosson (2011, p. 47), o cotidiano da sala de aula não deve conter meramente a leitura de obras literárias, uma vez que a literatura é uma prática e um discurso e, portanto, o

professor deve ultrapassar o consumo de textos literários. Neste caso, o professor deve ser um bom leitor e pesquisador e a escola tenha ampla biblioteca para partilhar de suas leituras.

Para que haja bons alunos escritores é necessário que existam bons professores leitores, embora nem sempre isso aconteça, devido à formação de muitos deles. Acredita-se que a solução para esse problema passa pela concepção que o professor tem sobre a leitura e que esta deve estar na base de sua ação pedagógica, apesar das adversidades. Enfim, cabe ao educador fazer a diferença, assumir-se como agente de letramento, ter um repertório de leituras literárias, além disso, utilizando recursos diversificados, isto é, que vão além do giz e da lousa, envolvendo assim o conhecimento profundo da vivência do aluno. Esse conhecimento do professor, suas técnicas e métodos inovadores acabam por estimular os aspectos motores, cognitivos e afetivos dos alunos, os quais podem ser utilizados de forma a tornar as atividades de leitura e a aprendizagem significativas, incentivando seu hábito e contribuindo para a efetiva formação do aluno.

Incentivar ou valorizar a leitura do texto literário, por si só não garante sua realização nem a efetivação do letramento literário, por isso o professor exerce papel tão importante nesse processo, uma vez que depende dele acionar processos educativos que contemplem diversas situações comunicativas em que os alunos a empreguem como mecanismo de interação social, contribuindo, assim para a formação de leitores competentes.

### **1.3 Letramento Literário no ensino fundamental**

A proficiência em leitura e escrita está intimamente ligada ao termo letramento, já que ele diz respeito a um processo de interação na sociedade que vai além de competências, visto que se trata de práticas sociais que envolvem a inserção de pessoas – algumas até marginalizadas - a um amplo e diferenciado acesso ao uso efetivo destas habilidades. Para Cosson (2007, p.12), o “processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”.

Proveniente da segunda metade da década de 1980, o termo *letramento* apresenta suas primeiras ocorrências oficiais nessa década. Hoje, esse tema é amplamente discutido entre teóricos e educadores. Dentre eles, está Magda Soares, que em sua obra *Letramento: um tema em três gêneros* (2006), afirma: “Letramento é descobrir a si mesmo pela leitura e pela

escrita, é entender-se, lendo ou escrevendo e é descobrir alternativas e possibilidades, descobrir o que você pode ser”.

Segundo Soares (2006), o letramento vai além do conceito de alfabetização, sobretudo porque não é a capacidade de escrever ou ler, mas o resultado da ação do ensino e do aprendizado da leitura e da escrita que o indivíduo adquire sozinho ou em um grupo social, através de práticas sociais. A este respeito, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) destacam que Letramento é um produto de práticas sociais que utilizam a escrita em atividades significativas, existindo nelas, portanto, qualquer forma de letramento. A fim de discuti-las e somente atentar para as habilidades de leitura e escrita pelo fato de estarem inseridas na escola, Kleiman (2007, p. 4) destaca:

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social [...].

Para essa autora, o letramento é inerente ao processo de ler e de escrever, pois os eventos sociais são vistos como habilidades discursivas que determinam suas intenções comunicativas, já que toda situação comunicativa é uma atividade de letramento. Fica também evidente para Zilberman (2009) que letramento também é permeado de práticas sociais e objetos que produzem o uso da escrita em uma sociedade letrada. Segundo a autora, a escola, juntamente com suas atividades sociais, não pode estacionar no meio do caminho, mas deve ter a incumbência de ensinar a ler, tornando esse mesmo leitor, um ser habilitado a uma leitura significativa. Se não conseguir, afastará mais ainda o aluno da literatura. Pode-se perceber o posicionamento dessa autora na seguinte fala:

A questão é saber se a escola brasileira, hoje, está preparada para o exercício dessa tarefa. A menção à crise da leitura, tão frequente em diagnósticos de procedência diversa (Pisa, Saeb, entre outros), reflete uma crise da escola em decorrência da parceria historicamente estabelecida entre o ensino e a habilidade de ler e escrever. (ZILBERMAN, 2009,p.28).

Ainda que consciente de todos os problemas e limitações que assolam a leitura e a escrita nas escolas brasileiras, há uma urgência em aproximar a educação da literatura, da leitura e, em especial, a literária, uma vez que ela deve ser considerada na sala de aula como o núcleo do ensino, exercitando a memória, mas, principalmente, a criatividade na utilização da língua portuguesa na formação de leitores que devem ler com gosto e sensibilidade, não somente na escola, mas fora dela também. Diante disso, o centro do letramento literário é o

aluno, já que através dele se constroem cidadãos da cultura escrita preparados para entender a época em que vivem, enfrentando as diversidades sociais e culturais.

Porém, no entender de Kleiman (2007, p.2): “Enquanto muitas das vezes os professores das séries iniciais estão preocupados em atingir melhores formas para tornar seus alunos letrados, os professores de Língua Portuguesa se detêm a criar formas para introduzir os gêneros textuais na sala de aula”. Assim, cria-se uma errônea maneira de se perceber que todos independentemente de série em que estão em seu longo processo de escolarização, também estão em seu processo de letramento.

Enquanto criança, o aluno adentra nas inúmeras possibilidades do fazer literário, pois a literatura infantil serve como instrumento para sensibilização da consciência, além de servir de fantasia, a qual estimula a imaginação e proporciona de início o desejo de ler, mais tarde se tornando um hábito para toda a vida. Desde o ensino fundamental, os alunos devem estabelecer diálogos incessantes entre a literatura e as suas formas de observar o mundo em que vivem. Seja em uma estrutura narrativa, conto ou romance, a função primordial advém da necessidade de não ler textos literários fragmentados em livros didáticos, mas leituras carregadas de uma reflexão sobre a sua importância dentro do seu cotidiano. A este respeito, Frantz (2011, p. 16-17) pondera:

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

Segundo os PCN (1998), o tratamento com o texto literário envolve o reconhecimento de suas particularidades, constituindo uma forma peculiar de utilizar a criatividade. Isto posto, pode-se observar que o letramento literário não é um ato simples, é uma atividade prazerosa, ainda que complexa. O grau de complexidade advém de diversas confluências sociais, culturais, históricas e até mesmo o grau de letramento literário que cada sujeito possui, pois como se vê, ele deve acontecer não somente no cotidiano escolar, mas, principalmente, fora dele, tendo em vista que o tempo passado na escola é bem menor que o tempo passado em casa. Assim, a leitura fora da sala de aula está inteiramente ligada à maneira como a escola ensina a ler. Conforme se pode perceber em Bordini & Aguiar (1988, p. 17):



Para que a escola possa introduzir um ensino eficaz da leitura da obra literária, deve cumprir certos requisitos como: dispor de uma biblioteca bem aparelhada, na área da literatura, com bibliotecários que promovam o livro literário, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura, e sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre alunado e professor.

Sobre essa premissa Cosson (2007) discorre retratando a pouca dedicação de alguns professores ao aprofundamento da leitura de obras em sala, por causa do pouco tempo no ambiente escolar, só preparam aulas para textos pequenos, não fomentando o desejo de realizar o “prazer da descoberta” de uma obra mais extensa, causada pela leitura de livros. De acordo com Colomer (2007, p.34):

Quando a sociedade se queixa de que meninos e meninas não leem, parece que se lamenta de não os ver sentados com uma obra literária nas mãos, mas o que teme é que não dominem a língua escrita, de maneira que não terão êxito na escola e comprometam com isso ascensão social. Pensa-se, pois, na função utilitária da leitura própria das sociedades alfabetizadas, um objetivo que inclui aspectos tão distintos como o uso cotidiano do escrito ou o acesso à informação e ao conhecimento.

A formação desse leitor literário compõe, na maioria das vezes, programas curriculares surgidos recentemente nas escolas. Nisso já se nota uma pequena reflexão e mudança de ótica de alguns que fazem parte da escola, desenvolvendo práticas inovadoras. Por isso se pode observar que mesmo em um pequeno espaço, há um avanço na leitura literária nas aulas de língua portuguesa.

Percebe-se, ainda hoje, que apesar desse pequeno avanço em escolas, a desmotivação em praticar atividades de letramento que realmente promovam a interação com as crianças, tem sido uma das causas do maior fracasso dos alunos em relação à descoberta do prazer na leitura. Nessa perspectiva, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 26) destacam:

Vale considerar que a inclusão da heterogeneidade textual não pode ficar refém de uma prática estrangulada na homogeneidade de tratamento didático, que submete a um mesmo roteiro cristalizado de abordagem de uma notícia, um artigo de divulgação científica e um poema. A diversidade não deve contemplar apenas a seleção de textos; deve contemplar também a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura.

Diante da evidente urgência em aproximar a educação e literatura nas escolas, a leitura literária deve ser considerada na sala de aula como o núcleo da disciplina de Língua Portuguesa. Além disso, de acordo com Cosson (2007, p. 47), "as atividades em sala de aula

devem priorizar o processo de letramento e não meramente a leitura de obras, indo, portanto, além do texto".

O professor de língua portuguesa, ao trabalhar a leitura, exercita a memória e, sobretudo, a criatividade, formando leitores que leem com gosto e sensibilidade, não somente na escola, mas fora dela também, pois o centro da leitura literária é o aluno, diferentemente do ensino de história da literatura, que é centrada no professor. Conforme aponta Cosson (2007, p. 30):

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

Por isso, a escola precisa incentivar a leitura partindo de estratégias que desenvolvam proficiência da leitura literária no aluno, e dessa forma, pela frequência, ele adquire o letramento literário, uma prática social que proporciona inserção no mundo da escrita, da criatividade, da fantasia, da imaginação, enfim, de reflexões variadas, pois cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2007, p. 17).

Com o objetivo de formar leitores no ambiente escolar, grande parte dos professores do ensino fundamental acaba optando por textos narrativos curtos ou textos informativos, deixando o gênero textual romance e mais, além disso, o clássico de lado, em virtude, muitas vezes, da sua extensão e da pouca afinidade de se trabalhar com obras clássicas adaptadas ou não, uma vez que tomaria muito tempo do aluno e do professor em casa e em sala de aula. Como relata Colomer (2007, p. 35):

A extensão da escolaridade a toda a população correu em paralelo com o desejo ‘ilustrado’ de pôr os clássicos nas mãos das classes sociais. Mas ambas as coisas nunca se encaixaram bem. [...] os estudos de história educativa demonstram que professores sempre se inclinaram para os textos informativos, considerados fáceis de entender e de controlar ante as sutilezas das leituras literárias.

Conforme indicam as postulações de Bordini (1988), os livros de qualquer tipo favorecem a ampliação dos sentidos, porém são os literários que o fazem de forma mais ampla, pois, enquanto os textos informativos preocupam-se com fatos, a literatura mostra a realidade em sua total significância, logo, possui um sentido mais abrangente. Ao se trabalhar

com livros literários, surge uma porta de entrada para ampliar o acesso à leitura, pois clássicos e adaptações de obras canônicas da literatura facilitam a aprendizagem e fomentam o conhecimento prévio, advindo de experiências anteriores e oriundo, inclusive, de outros livros. Portanto, a escola deve acompanhar a evolução do mundo, mas ela é também guardiã da tradição. Trabalhar com clássicos em sala de aula promove o equilíbrio entre os dois tempos (passado e presente), promovendo uma formação cultural equilibrada.

Para Calvino (1999, p.12), “Chama-se de clássico um livro que configura como equivalente do universo, à semelhança dos antigos talismãs.”, ou seja, clássicos são importantes porque perpassam séculos retratando com profundidade a condição humana e todos os níveis da sociedade, dos nobres aos excluídos. A riqueza da obra literária clássica adaptada está no universo amplo e livre que o leitor dispõe e isso não ocorre com outros textos informativos. Bordini (1988, p. 15) diz que “[...] Daí provém o próprio prazer da leitura, uma vez que mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor, sem obrigá-lo a manter-se nas amarras do cotidiano”, ou seja, é através de textos como o romance, por exemplo, que o leitor/aluno se vê em um mundo mágico construído pelo autor, mas delineado por ele, preenchido com a sua própria experiência.

A utilização dessas experiências em leitura literária promove um desempenho plurissignificativo, pois amplia progressivamente a capacidade de fruição dos alunos, de modo a estabelecer neles vínculos íntimos cada vez mais estreitos entre textos que já leram, observando-se os conflitos, os personagens e as experiências de seu universo. Com isso, à medida que se deparam com o texto, observam a vida do outro, atingem uma maturidade de leitor através do contato profundo e não meramente superficial, com a herança cultural, por isso que textos narrativos longos como o romance são imprescindíveis. Além de promover estratégias qualitativamente diferentes, dispõe uma mudança no modo de como observar o trabalho com obras literárias, como afirma Paulino (2008, p.63):

[...] Para a leitura literária, essa mudança de paradigma interessa muito, pois institui outro modo de encarar as diferenças individuais no processamento linguístico-formal do texto. Em vez de perguntas prévias feitas pelo professor, com suas perguntas padronizadas, a assunção desse modelo compreensivo-dinâmico exige que a leitura literária seja processada com mais autonomia, tendo os estudantes direito de seguir suas próprias vias de produção de sentidos, sem que estes deixem, por isso de serem sociais. Trata-se de outra didática da leitura literária, que pode reequilibrar o individual e o coletivo e que se está mostrando necessária, através dos próprios resultados das pesquisas sobre competências e habilidades.

Na escola, raros são os momentos dedicados à leitura de obras literárias e, quando ocorrem, na maioria em forma de trechos em livros didáticos ou a obra é utilizada somente

como pretexto ao ensino da gramática normativa. Com base nesta premissa, Cosson (2012, p. 27) enfatiza que um bom leitor compreende a leitura como um “concerto de muitas vozes”, pois ele não é um ser solitário, mas há interação entre leitores, “é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo”. Com isso, o objetivo é ler para conhecer as diversas facetas do texto e produzir seus próprios sentidos. Não bastam somente os livros atuais e, principalmente, estrangeiros, intitulados de “Best Sellers”, tão atraentes e comuns na adolescência. É importante também adentrar em textos clássicos ou adaptações deles de diferentes épocas e lugares, uma vez que hoje, o que chamamos de “clássicos juvenis”, já foram, em sua maioria, livros populares para adultos em sua época. Assim, segundo Carvalho (2006, p. 49):

Ao aproximar o texto do universo do seu receptor, postula-se a possibilidade de estabelecer o diálogo entre os mesmos e, por conseguinte, tornar possível à criança o acesso ao mundo real, organizando suas experiências existenciais e ampliando seu domínio linguístico, bem como enriquecendo seu imaginário.

O aluno, ao se familiarizar com a estrutura narrativa dos clássicos, começa a perceber as diferenças entre os textos mais longos e outros tipos textuais mais curtos, a construir sentidos e a estabelecer pontes para o diálogo incessante que o letramento literário oferece, pois traz em si uma grande diversidade de possibilidades nas quais os alunos se sentem livres e, ao mesmo tempo, tentados. Para isso a escola, juntamente com o professor, oferece títulos que mostrem caminhos para novas opções de produção do conhecimento, juntamente com a compreensão de que o ato de ler vai lhe proporcionar participação em meio à sociedade. Diante disso, Nascimento (2009, p. 15) postula que: “Ler na escola/comunidade representa também formar leitores que possam dentro de um leque variado e amplo, escolher seus próprios caminhos e também produzir atitudes leitoras”

É fundamental destacar que este trabalho apresenta uma proposta de sequência didática para o nono ano do ensino fundamental com esse clássico adaptado, pois muitas escolas não oferecem aula de Literatura no ensino fundamental, apenas no ensino médio, outras dispõem de apenas uma aula por semana, privando seus alunos de terem acesso a leituras interessantes nessa faixa etária. Por isso, esse trabalho com a adaptação de um texto clássico no ensino fundamental é tão importante, já que contribui para a formação de uma educação literária em que nessa fase de ensino ao mesmo em que há um grande aumento de conteúdos também há uma desorientação dos professores sobre como trabalhar uma leitura literária produtiva em sala de aula. Em relação a isto, Rouxel (2013, p. 20) afirma:

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

Entretanto, se o objetivo é ler para conhecer as diversas facetas do texto e produzir seus próprios sentidos, não bastam somente os livros de aventura estrangeiros. É importante também adentrar em textos nacionais de diferentes épocas e lugares, adaptados ou não.

O certo é que, no que compete à escola, desde o ensino fundamental os alunos devem estabelecer diálogos incessantes entre a literatura e as suas formas de observar o mundo em que vivem. Seja em uma estrutura narrativa, conto ou romance, a função primordial advém da necessidade de não ler textos literários fragmentados em livros didáticos ou apenas em exercícios meramente práticos, mas sim leituras que façam sentido, acompanhadas de reflexão sobre a importância dela dentro de seu cotidiano. A este respeito, Bortoni (2013, p.64) diz que:

Poderíamos elencar muitos motivos que levam à falta do hábito de leitura entre jovens brasileiros: pouco ou nenhum hábito familiar em ler, grande interesse pelos novos meios de informação, falta de estímulo em casa e também na escola. Contudo, neste momento, nos concentramos no papel da escola, hoje em dia deficitário, na formação de leitores competentes.

Mas, de qualquer maneira, toda narrativa literária se constrói com elementos que vão se correspondendo de modo coerente e que aos poucos vão erigindo um edifício de sentido. É para isso que o homem conta histórias – para tentar entender a vida, sua passagem pelo mundo, ver na existência alguma espécie de lógica, dentre outros. Cada texto e cada autor lidam com elementos diferentes nessa busca, e vão adequando formas de expressão e conteúdo de um jeito que mantém uma coerência interna profunda que lhe dá sentido. Conforme, Aguiar (2007 *apud* BALDI, 2009, p. 8) afirma:

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.

Reconhecer essa prática de letramento coloca o aprendiz em fruição com o texto literário, em um diálogo com grandes escritores, sobretudo porque o aluno do ensino fundamental deve estabelecer diálogos incessantes entre a literatura e as suas formas de

observar o mundo em que vivem, seja em qualquer gênero, desde uma estrutura narrativa curta ou longa como o romance, adaptado ou não. Para Cosson (2007, p.70):

Antes de mais nada, o letramento literário requer o contato direto com o texto literário. É, aliás, esse o sentido básico do letramento literário. Sem esse contato, a vivência da literatura não tem como se efetivar. À escola e ao professor cabe, pois, disponibilizar espaços, tempos e oportunidades para que esse contato se efetive. Com isso, a escola precisa oferecer um acervo literário incentivador, banco de textos, sala de leitura ou, pelo menos, uma estante em sala de aula onde o aluno possa manusear obras literárias. Também o ensino da literatura deve dispor de um espaço curricular, seja dentro do ensino de língua, seja como disciplina à parte, com atividades sistematizadas e contínuas envolvendo textos literários que devem ser desenvolvidos dentro e fora da sala de aula.

Portanto, a Literatura se efetiva na sociedade em outras manifestações de cultura, como atividades, por exemplo, que confrontam outras linguagens ou outros textos literários, através da intertextualidade, permitindo novos sentidos agregados aos que já eram conhecidos, em uma interação das diferentes formas de arte, a fim de ampliar a competência leitora em um diálogo criativo do aluno com o universo literário.

## 2. METODOLOGIA

### 2.1 Pesquisa científica: conceitos e definições

A pesquisa científica é uma atividade que auxilia o ser humano a apropriar-se do conhecimento teórico, de interesse imediato e contínuo. Ela deve ser usada como instrumento de enriquecimento do conhecimento e tem como objetivo maior mostrar ao homem o mundo à sua volta. Para Demo (2007, p. 23), pesquisa científica é "[...]atividade científica pela qual descobrimos a realidade". Já no entender de Kerlinger (1973, p. 11), a pesquisa científica "[...] é uma investigação sistemática, controlada, empírica e crítica de proposições hipotéticas sobre supostas relações entre fenômenos naturais". Ou seja, para esses autores a pesquisa científica é uma atividade de investigação usada pela Ciência para gerar novos conhecimentos.

A pesquisa científica tem como sua finalidade básica produzir novos caminhos para a Ciência, visando desenvolver cientificamente um ou mais aspectos de determinado assunto. Para tanto, deve ser sistemática, metódica e crítica. O produto da pesquisa científica deve contribuir para o avanço do conhecimento humano. Na vida acadêmica, a pesquisa é um exercício que permite despertar o espírito de investigação diante dos trabalhos e problemas sugeridos ou propostos pelos professores e orientadores.

Segundo Tozoni-Reis (2010, p. 14), pesquisar significa “produzir conhecimentos para a ação”. Portanto, para a execução das ações, a pesquisa deve apresentar fontes para a abordagem e tratamento de seu objeto. O tipo que melhor se enquadra neste trabalho é a bibliográfica - atravessada por uma proposta de atividade - já que se realizam várias buscas a fim de adquirir conhecimentos, aperfeiçoando e aplicando teorias que possam atingir objetivos através das produções e leituras feitas, de questionamentos realizados, de buscas por soluções para uma prática melhor fundamentada teoricamente. Ainda segundo Tozoni-Reis (2010, p.42) a pesquisa bibliográfica:

[...] tem como principal característica o fato de que o campo onde será feita a coleta de dados é a própria bibliografia sobre o tema ou objeto que se pretende investigar. Vale notar que todas as modalidades de pesquisa exigem uma revisão bibliográfica; uma busca de conhecimentos sobre os fenômenos investigados na bibliografia especializada. Na pesquisa bibliográfica vamos buscar, nos autores e obras selecionados, os dados para a produção do conhecimento pretendido. Não vamos ouvir entrevistados, nem observar situações vividas, mas conversar e debater com autores através de seus escritos.

Diante disso, pesquisa, segundo a autora, é uma atividade complexa, já que produz conhecimentos e formas científicas de compreensão das coisas, atingindo todos os momentos da vida dos seres humanos, uma vez que todo ser humano tem a ânsia de buscar conhecer o mundo que o rodeia. Por isso em educação, é essencialmente qualitativa, já que defende a busca por produzir conhecimento e interpretar respostas para suas indagações diante de problemas ou questões constatadas no meio social, humanos e sociais. Tem o saber pedagógico como campo de atuação em determinadas concepções da educação, “é uma área vigorosa e atuante que traz para a compreensão do fenômeno educacional uma grande contribuição” (TORZONI-REIS, 2010, p. 27).

Nessa perspectiva, os valores do pesquisador influenciam na produção do conhecimento, visto que tornam um construtor da realidade, pois sua pesquisa prima pela capacidade de compreensão, pelo desejo em almejar uma boa qualidade na educação de seus alunos. Essa abordagem, ao conceber a educação como construtora de uma sociedade mais consciente assinala uma mudança, já que leva para sala de aula o conhecimento nas mais diversas oportunidades. De acordo com Bortoni-Ricardo (2013, p. 10), “a pesquisa em sala de aula insere-se no campo da pesquisa social”, ou seja, o professor que é também pesquisador trabalha com a construção de análises contextualizadas em importantes processos sociais e coletivos.

Nesse sentido, esta dissertação surgiu de uma necessidade de transformar o ensino de leitura de obras literárias, almejando melhorar a prática docente para que professores capacitem seus alunos a fim de que eles venham a desenvolver o hábito e o prazer da leitura com variados textos, estabelecendo vínculos mais estreitos para a promoção do letramento literário.

## **2.2 Natureza da pesquisa**

A pesquisa bibliográfica é assim denominada por realizar-se por meio de acesso a materiais de pesquisas já realizadas, compondo-se de teorias anteriormente pesquisadas por outros autores. Isso confirma Severino (2007, p.122):

É aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registradas. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições de autores dos estudos analíticos constantes dos textos.



Portanto, optou-se pela pesquisa bibliográfica porque era de extrema importância uma revisão do estado da arte acerca de temática tão controversa que é o ensino de literatura nas escolas brasileiras, pois, na maioria das vezes é vista de um ângulo equivocado, desastroso ou frustrante, já que um texto literário é, como afirma Silva (2009, p.47), “aquele que exige a parceria do leitor, é um jogo em que o leitor participa ativamente, ao contrário dos textos referenciais, diante dos quais ele assume o papel passivo de receptor de informações.”

Desse modo, a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web, sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002).

Assim, esta dissertação é pautada inicialmente (no caso do capítulo 1) em uma pesquisa que consiste em revisão bibliográfica, todavia, seu foco está na oferta ao professor/leitor de uma proposta de atividade com vistas a modificar a realidade do professor/pesquisador e seus alunos, oferecendo-lhes um instrumental possível para o desenvolvimento da formação crítica do alunado, através da promoção do letramento literário, por meio de atividades que fomentem a leitura, análises e produção de textos.

Para Köche (2011, p. 123), pode-se utilizar a pesquisa bibliográfica com diferentes finalidades:

- a) Para ampliar o grau de conhecimentos, em uma determinada área, capacitando o investigador a compreender ou a delimitar melhor um problema de pesquisa; b) para dominar o conhecimento disponível e utilizá-lo como base ou fundamentação na construção de um modelo teórico explicativo de um problema, isto é, como instrumento auxiliar para a construção e fundamentação das hipóteses; c) para descrever ou sistematizar o estado da arte, naquele momento, pertinente a um determinado tema ou problema.

De acordo com Gil (2014, p.50), “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”, ou seja, é muito mais vantajoso ter acesso a vários dados por meios de referências bibliográficas e suas informações requeridas do que ter que percorrer vastos caminhos em busca desses dados específicos, por isso a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados por pesquisadores e

teóricos acerca de um tema específico em diversas áreas de conhecimento. O autor garante que o pesquisador deve tomar consciência da coerência das informações e das consultas feitas para um bom andamento de um trabalho científico.

No caso desta pesquisa, fruto de um trabalho para obtenção do grau de mestre pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), será apresentada uma proposta de intervenção pedagógica para o 9º ano do ensino fundamental, sendo constituída de uma sequência didática fundamentada na metodologia proposta por Cosson (2007), intitulada de *sequência básica* a ser executada nas aulas de Língua Portuguesa, objetivando a promoção do letramento literário. O professor que desejar executá-la em sala de aula terá uma prática docente que visa acima de tudo o desenvolvimento intelectual e, conseqüentemente, a aprendizagem em leitura e escrita dos seus alunos através do ensino de literatura.

No tocante ao trabalho com o gênero textual romance em sala de aula, é necessário perceber que a finalidade desta sequência didática básica é ajudar os alunos a lerem obras clássicas ou adaptadas, com prazer, fornecendo competências e informações, além de aparatos de outras linguagens necessários para que conheçam melhor o romance em questão, promovendo assim a intertextualidade com atividades que motivam o processo ensino aprendizagem, tendo como fundamento as postulações de Kauark e Muniz (2011, p.16):

O professor estará sendo sempre desafiado a motivar-se para construção e reconstrução de novas competências. Assim, será necessária uma mobilização de saberes, por parte dos professores, para garantir o seu envolvimento e o de seus alunos nos processos de ensino e aprendizagem e desenvolver a docência com qualidade e significância ao contexto vivenciado. Dentre essas competências, a criatividade, a inovação e as relações por excelência, ética, motivação e interdisciplinaridade irão validar o fazer docente para excelência.

Portanto, o objetivo central da proposição apresentada neste trabalho é a de ampliar o letramento literário dos educandos, através de “atividades escolares organizadas, de maneira sistematizada em torno de um gênero oral ou escrito”(SCHNEWLY & DOLZ, 2004, p. 97), servindo assim de apoio para que professores, que são também pesquisadores, fomentem recursos metodológicos que os ajudem a construir competências em leitura de textos literários, baseados em vários autores citados anteriormente.

### **2.3 Recursos metodológicos**

Nesta pesquisa, apresenta-se uma proposta de ensino, a partir de práticas de leitura literária a serem colocados no ambiente escolar, tendo como texto-base o livro *Os*

*miseráveis*(1862) de Victor Hugo, na versão adaptada por Walcyr Carrasco, em diálogo com outras linguagens (música, filme, documentário, pintura, conto, etc), com a finalidade de complementação e ampliação das discussões advindas do texto-base. Nesse sentido, busca-se criar contextos precisos de ensino-aprendizagem a fim de ajudar o aluno a entender melhor o gênero romance, para tanto, o professor utilizará uma sequência básica com motivação, introdução, leitura, interpretação e, por último, a avaliação. Todas essas etapas estão transcritas no livro *Letramento Literário* (2009), de Rildo Cosson. Nele, o autor faz propostas de leitura contínua que partem do conhecido para o desconhecido, com objetivo de ampliar estratégias a serem usadas no ensino de Literatura do ensino básico.

A proposta que será apresentada no capítulo 3 foi elaborada visando o 9º ano do ensino fundamental, contemplando os seguintes componentes:

**Livro: *Os miseráveis*** – a leitura da adaptação da obra proporcionada pelo programa *Literatura em minha casa*, edição 2001, tem como objetivo mostrar para os alunos do 9º ano do ensino fundamental que as obras clássicas transcendem os limites do tempo e do espaço, proporcionando com isso o verdadeiro prazer pela leitura. Assim, torna-se, pungente, a leitura efetiva desses textos literários para que haja aquisição do letramento literário, o qual deve ser compreendido como um estado permanente de (re) construção, o que deve acontecer por toda vida, não se iniciando nem terminando na escola, mas renovando-se a cada nova leitura literária. É importante considerar-se que este romance narra a pobreza e a miséria do século XIX, através de personagens densos que revelam a poderosa denúncia a todos os tipos de injustiça humana.

#### **Resumo de *Os Miseráveis***

O romance clássico e adaptado narra a história de pessoas que sofreram com a pobreza e principalmente com a injustiça na França do século XIX. Na cidade de Dignes vivia um bispo muito bondoso. Aproveitando-se dessa bondade, o personagem principal Jean Valjean, que ficou por dezenove anos na prisão por roubar um pão, decide levar os talheres da casa paroquial. Durante anos, com a venda dos talheres, fez riqueza. Vivia também em Paris uma jovem costureira chamada Fantine, uma linda mulher, porém abandonada grávida, teve Cosette. Tentou por alguns anos viver como costureira. Prestes a cair na miséria, deixa sua filha de três anos com um casal chamado Thénardier. Eles se prontificam a ajudá-la, porém ela teria que pagar uma mensalidade e assim ela fez acreditando que sua filha estava sendo bem tratada por aquela família. Ao contrário, parecia uma velha de tão acabada, era uma miserável. A sua mãe, crendo que teria uma vida digna, um futuro melhor, saiu em busca de emprego. Porém conseguiu, mas não obteve êxito, já que a família que ficara com sua filha tentava sugar de todas as formas. Viveu na pobreza. Com ajuda do dono da fábrica, Sr. Madeleine que era o próprio Jean Valjean, Cosette consegue se libertar daquela família. Oito anos depois, Cosette conhece Marius, apaixonam-se a primeira vista. À princípio, Jean não aceita o romance, mas depois de sua morte se casam e vivem felizes.

**Música: *Cálice* (Chico Buarque e Gilberto Gil)** – esta canção foi composta no ano de 1973, mas só foi lançada em 1978. Trata-se de uma analogia entre a paixão de Cristo e o sofrimento vivido pela população brasileira aterrorizada com o regime autoritário da ditadura brasileira (1964 - 1985). Portanto, o trabalho em sala de aula com essa música produzirá uma intertextualidade com o livro *Os miseráveis*, já que o personagem principal também é vítima da ausência de compaixão e violência vivida na França nos anos de 1815, época da batalha de Waterloo e no ano de 1832, em Paris quando aconteciam motins quando estudantes tentavam derrubar o regime autoritário do rei Luís Filipe I.

Trabalhar estas questões significa que a interpretação não depende apenas do conhecimento do código (no caso, a língua portuguesa), mas também das relações entre textos que influenciam de maneira eficaz o processo de compreensão textual. Portanto, o objetivo de se fazer um trabalho com a música na sala de aula é produzir letramento, além de tentar conduzir o aluno a refletir a cerca da temática que rodeia todos os textos que estão na sequência de atividades propostas neste trabalho, já que tanto na obra quanto na música são retratadas pessoas que vivem em situações subumanas de trabalho com um desejo escondido de pronunciarem a liberdade.

**Filme: *Gênio Indomável* (1997)**– Produção dirigida por Gus Van Sant, este filme foi indicado a sete prêmios do Oscar; o roteiro impressiona devido à mudança comportamental do personagem principal, evoluindo de forma tão inteligente em uma atuação envolvente. O personagem principal desta história, Will Hunting, assim como o personagem principal do livro *Os miseráveis* (1862), ambos caem nas graças de alguém que decide ajudá-los, mesmo sendo cada um deles uma pessoa ignorada no meio em que vive, mostrando a transformação de um personagem graças à ação positiva de outra sobre si. Portanto, para a formação de bons leitores, competentes e satisfeitos, capazes de dialogar, já que o filme é uma boa opção para produzir um paralelo entre os personagens de cada obra (livro/filme), já que muitos nas obras em debate nesta SD são julgados pela aparência e posição social que ocupam, promovendo com isso um enriquecimento cultural, além do interesse e da curiosidade do leitor.

**Documentário sobre o livro *Os Miseráveis*(1862)** – Os gêneros textuais fazem parte do cotidiano dos indivíduos. Representam, portanto, sistemas sócio discursivos, formulados por uma situação discursiva, constituída e determinada por interlocutores que dividem conhecimentos, objetivos, propósitos e intenções próprias do ambiente comunicativo em que estão inseridos. O documentário que será apresentado aos alunos é um gênero simples retirado

do youtube(<https://www.youtube.com/watch?v=kJmIe8KvCLO>) e com duração média de 45 minutos. Em uma linguagem simples e descontraída, ele registra o tema que está a desenvolver a partir de uma postura interdisciplinar, que engloba tanto o viés da linguagem como o da prática jornalística, já que explica nas entrelinhas o desenrolar da história contada no livro *Os miseráveis* (1862).

Esse gênero textual irá mostrar aos alunos o quão rico é um texto literário, promovendo a verdadeira prática de letramento literário, pois o texto é uma obra grandiosa no estilo narrativo e descritivo de Hugo, que retrata os movimentos mais dramáticos da alma humana com seus anseios, sentimentos e emoções, através de personagens intensos e dotados de uma humanidade. Os cenários são descritos com riqueza de detalhes, de modo que o leitor parece conseguir visualizá-los e imaginar que está nas cidadelas da França do século XIX. Ao levá-lo para a sala de aula, o professor fará discussões a cerca de questões abordadas no livro, relacionando-as com as outras obras analisadas também.

**Conto: *O vagabundo na esplanada* (2012)**– conto de Manuel Dias da Fonseca em seu livro *Tempo de solidão*. Retrata a história de um vagabundo que passeia pela avenida e encontra a explanada, enquanto isso todos comentam sobre suas roupas, sentem-se incomodados pelas vestimentas do pobre maltrapilho. Ele, por sua vez, não se deixa intimidar pela indiferença dos outros e senta para tomar um café, porém todos exigem a saída dele do local. A surpresa se destaca pelo fato de o vagabundo apresentar dinheiro para pagar a despesa, depois disso, cessam as tentativas de retirá-lo do café. Na sala de aula, esse conto deve promover uma intertextualidade com a obra principal, já que assim como o vagabundo que foi discriminado pelas pessoas que passavam naquele local, também no início da história o personagem Jean Valjean é ignorado pela população pelo fato de ser um ex-condenado.

**Pintura: *Quebradores de pedra* (1842)** - Através dessa pintura do pintor francês Gustave Courbet, o professor pode fazer um paralelo entre a situação dos personagens da obra lida, juntamente com o documentário assistido, já que esta pintura expõe a vida miserável e injusta na face de alguns personagens do livro e sem nenhuma esperança de melhorar de vida. O quadro é de um manifesto sobre o trabalho braçal a que estavam submetidos os camponeses. A imagem representa a afeição que Courbet tinha pelas classes menos favorecidas, já que a obra mostra um verdadeiro sentimento de realidade sobre uma vida miserável de camponeses da época.

## 2.4 Aspectos da Sequência Didática

Nesta dissertação optou-se pela construção de uma proposta de sequência didática fundamentada e justificada teoricamente, baseando-se na metodologia de Cosson (2007), visando à promoção do letramento literário. Segundo orientações de Oliveira (2013, p. 53), a sequência didática

é um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem.

Como é notório, educar para a sociedade vai além da transmissão de conhecimentos. Somente com essa visão é que professores assegurarão, através de atividades com sequências didáticas, redes pessoais de conhecimentos, fornecendo uma variedade de oportunidades para interação entre os alunos e o conteúdo, em uma interação colaborativa, ensinando-os a usar uma larga variedade de fontes de comunicação através da leitura e da escrita. De acordo com Kleiman (1999, p.30), “A leitura poderia ser caracterizada como uma atividade de integração de conhecimentos, contra fragmentação”, nesse sentido, merece destaque o fato de que as sequências didáticas são essas atividades escolares de leitura e escrita que, de maneira organizada, produzem resultados positivos em torno de um gênero, com o objetivo de ajudar os alunos a dominarem o texto base que se trabalha.

Segundo Colomer (2007, p. 31), “o confronto entre textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade *social e cultural*, no momento em que têm início as grandes questões filosóficas propostas ao longo do tempo”. Em um confronto intertextual, os alunos podem perceber traços ou vestígios da obra analisada, Kleiman (1999, p.62) diz que “quanto mais se lê, mais se detectam vestígios de outros textos naquele que se está lendo e mais fácil se torna perceber as relações com outros objetos culturais e, portanto, mais fácil é a sua compreensão”. É importante considerar-se que:

[...] Os estudantes não leem textos literários para aumentar seus conhecimentos de mundo ou para apreciar a estética desses textos. Eles os leem para atingir objetivos estabelecidos dentro da perspectiva do estudo da história da literatura. Talvez isso contribua para que eles não leiam textos literários ao saírem da escola, pois tendem a associar tais textos com esse estudo. E não são muitas pessoas que estão interessadas em estudar literatura (OLIVEIRA, 2010, p. 173).

Considerando o exposto acima, é importante destacar que a sequência didática analisa as capacidades produtivas dos estudantes, através de atividades que construam

conhecimento e despertem o verdadeiro prazer da leitura. Para tanto, na concepção de Schnewly e Dolz (2004), uma sequência didática apresenta as seguintes etapas: apresentação da situação, a primeira produção, os módulos e a produção final. Portanto, para eles (2004, p.82):

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

Já Cosson (2012), adaptando a proposição de Schnewly e Dolz (2004), que é voltada para o trabalho com gêneros textuais, desenvolveu dois tipos de sequências didáticas para textos literários: a sequência básica e a sequência expandida. Segundo o autor, a sequência básica do letramento literário na escola é constituída por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A sequência básica favorece ao uso da literatura na sala de aula, com a criação de oficinas de leitura que primam por despertar a curiosidade e o interesse, ajudando os alunos a interagir com a obra lida. Ela dará um norte a este trabalho, visto que “forçar” a leitura não é um bom caminho, já que os alunos acabam tendo dificuldades em gostar dos clássicos que leem. Portanto, é importante que o professor de português reflita sobre isso e faça uma prática pedagógica que auxilie e prepare os seus alunos para serem realmente leitores em um processo de construção de conhecimentos.

Todavia, antes do detalhamento das etapas, expõe-se um quadro resumo da SD desenvolvida. Pensou-se em colocá-lo inicialmente aqui pelo fato de auxiliar na apresentação inicial da SD, objetivando uma melhor compreensão da proposta por parte do professor aplicador. Todas as etapas e atividades serão mais bem exploradas no detalhamento que segue. Como se observa, o quadro expõe as etapas, as atividades específicas, o tempo sugerido e os objetivos principais de cada etapa. Segue o quadro:

SEQUÊNCIA BÁSICA			
ETAPA	OBJETIVO	TEMPO	RECURSOS
<b>Motivação</b>	Preparar o aluno para a leitura do texto	1 hora-aula	Música “Cálice” (1978), de Chico Buarque
<b>Introdução</b>	Receber o texto de forma positiva	1 hora-aula	Documentário sobre o livro <i>Os miseráveis</i>
<b>Leitura</b>	Conhecer o texto literário principal	3 horas-aula	Livro <i>Os miseráveis</i> (1862), adaptado por Waleyr Carrasco
<b>Primeiro intervalo de</b>	Relacionar a temática	2 horas-aula	Filme: “Gênio

<b>leitura</b>	abordada principal linguagens atuais.	no a e	texto outras temáticas		Indomável”(1997)
<b>Segundo intervalo de leitura</b>	Relacionar abordada principal linguagens atuais.	a no a e	temática texto outras temáticas	2 horas-aula	Conto: O vagabundo na esplanada (2012)
<b>Interpretação</b>	Relacionar abordada principal linguagens	a no a	temática texto outras	2 horas-aula	Pintura: “Quebradores de pedra” (Gustav Coubert), de 1842
<b>Avaliação</b>	Ler mais profundamente a obra literária			2 horas-aula	Feira Literária-produção de um diário de leitura
<b>Tempo total da sequência: 13 horas-aula</b>					

Diante do quadro apresentado, objetiva-se por meio de uma proposta de sequência didática, promover atividades diversificadas. Inicialmente, será feito um levantamento crítico-reflexivo acerca da problemática acerca da ausência de práticas com os livros clássicos e adaptados de literatura em sala de aula, para, em seguida, analisar questões-chaves, tais como, o objetivo de despertar o professor para um aprimoramento da sua prática docente, não o colocando como o vilão dos problemas atuais, mas auxiliando-o com informações que o despertem para necessidades do aluno e dele mesmo, enquanto docente, alguém cujo papel é facilitar a aprendizagem, apontando caminhos para a construção do conhecimento, e que está disposto a aprender juntamente com o alunado. Tudo isso porque, conforme os PCN (1998, p. 24):

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

Mesmo na escola, as atividades de leitura e de escrita ainda permanecem como práticas cansativas. Somente através do professor com suas práticas inovadoras, será possível desenvolver atividades que levem o aluno a se inserir no mundo de uma nova linguagem que o transforme num leitor crítico e, a partir daí, transferir essa criticidade para a vida cotidiana, assegurando seu direito à cidadania e à completa realização social.



### 3. PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO ROMANCE

#### 3.1 Sequência didática em perspectiva

A importância da leitura na vida cotidiana, bem como a necessidade de se cultivar esse hábito, produz várias inquietações, sobretudo para a figura do professor, visto que um dos seus objetivos deve ser formar leitores competentes, além disso, deverá buscar práticas eficazes de leitura e escrita. Sobre essa premissa, os PCN (1998, p.88) pontuam que:

Os módulos didáticos são sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seu próprio texto.

Oliveira (2013, p. 54) define os passos a serem seguidos em uma sequência didática:

- Escolha do tema a ser trabalhado;
- Questionamento para problematização do assunto a ser trabalhado;
- Planejamento dos conteúdos;
- Objetivos a serem atingidos no processo ensino-aprendizagem;
- Delimitação da sequência de atividades, levando-se em consideração a formação de grupos, material didático, cronograma, integração entre cada atividade e etapas, e avaliação dos resultados.

Diante do exposto, observa-se que a sequência didática vem como este aparato didático, e com a finalidade de ajudar o aluno a trabalhar o ato de ler. Vista por outro ângulo, ela é uma forma sistemática de organizar o trabalho com a leitura em sala de aula.

Ora, no contato com o conhecido e na experiência com o desconhecido, o aluno adquire acesso a diferentes práticas de linguagem. Para Zabala (1998, p.18), as sequências didáticas (SD) são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais.” Já para Schnewly e Dolz (2004), “a sequência didática procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação.” Depreende-se dessas citações que a SD deve conter em sua proposta, meios para a promoção da aprendizagem, cuja produção é processualmente elaborada oferecendo condições aos educandos de se desenvolverem e exercerem com

propriedade suas habilidades orais e escritas, com foco no uso social dessas duas habilidades, no caso, o letramento, mais especificamente, o literário.

No entender de Schneuwly & Dolz (2004, p. 69), conceito de sequência didática está ligado ao de gênero, oral ou escrito, práticas de linguagem novas em situações de comunicações diversas, sendo o gênero o objeto e instrumento de trabalho no desenvolvimento da leitura:

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

Está claro que a escola deve repensar suas concepções a respeito da prática sobre o ensino de leitura em sala de aula, proporcionando além do gosto pela literatura, uma cultura de leitura para que leve o estudante a tornar-se proficiente na sua própria língua, além de organizar um conjunto de atividades que gerem um domínio da expressão oral e escrita em diferentes situações de uso da linguagem.

É importante observar com Bordini & Aguiar (1998, p.26) que:

Quando o ato de ler se configura, preferencialmente, como atendimento aos interesses do leitor, desencadeia o processo de identificação do sujeito com os elementos da realidade representada, motivando o prazer pela leitura. Por outro lado, quando a ruptura é incisiva, instaura-se um diálogo e o conseqüente questionamento das propostas inovadoras da obra lida, alargando-se o horizonte cultural do leitor. O dividendo final é novamente o prazer da leitura, agora como apropriação de um mundo inesperado.

Cabe ao professor destacar situações didáticas adequadas que permitam ao aluno construir competências que favoreçam o uso da leitura e da escrita em atividades de ensino-

aprendizagem. De acordo com os PCN (1998), o professor deve organizar uma sequência de atividades para promover um projeto educativo escolar.

Os gêneros textuais podem ser o ponto de partida para essa possibilidade de comunicação, visto como um suporte de uma atividade de linguagem. Segundo Bakhtin (1984), trata-se de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem.

Apesar dos avanços nos currículos dos cursos de letras e, principalmente, nas salas de aulas, a intenção de se trabalhar com os gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa ainda se pauta de forma ardua ao uso competente da linguagem. Uma rica interação entre o professor e o aluno através de atividades que visem à troca de conhecimentos, é uma excelente estratégia para promover a aprendizagem do gênero em sala de aula, além do exercício da cidadania.

Os alunos devem ter consciência daquilo que leem e escrevem, ou seja, precisam conhecer e reconhecer os gêneros literários. O conhecimento da diversidade dos gêneros é uma das formas de proporcionar aos alunos ferramentas necessárias às competências linguísticas orais ou escritas (ANTUNES, 2013).

Diante disso, é preciso que seja dito que a opção pelo trabalho com a sequência didática nesta pesquisa se fundamenta pela preocupação em fornecer aos alunos do 9º ano do ensino fundamental, as melhores formas para torná-los efetivamente letrados através da execução de atividades a serem propostas pelo professor às turmas, em virtude da organização criteriosa do passo a passo de cada módulo, da descrição minuciosa das ações docentes, além da motivação de todos que participam ativamente desse processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, as propostas aqui sugeridas através da SD são fundamentadas por Cosson (2007); Schneuwly & Dolz (2004), dentre outros autores. Ela contém diversas etapas direcionadas ao professor para que ele guie os alunos no processo de ler, desenvolvendo o gosto, a sensibilidade e criticidade, na escola e para além dela, notadamente porque objetiva-se o que discute Machado (2009, p. 132), o desenvolvimento de uma comunidade de leitores que despertem para a leitura desde cedo:

[...] espero que essa seja a maior quantidade de leitores, começando desde cedo, possa também se fazer acompanhar por uma melhor qualidade de leitura – a leitura crítica. Com mais gente lendo mais e melhor, podendo comparar, argumentar, refutar, é bem possível que alguns títulos e autores passem também a ser mais valorizados, abrindo espaço para o cânone.

Com direcionamento para o ensino fundamental, essa pesquisa deseja contribuir para a formação individual do cidadão de modo que no trabalho com uma sequência básica, o professor possa executar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da leitura e da escrita, levando em conta os gêneros adequados para a produção de texto em uma diversidade de práticas textuais. Pennac (1997, p. 115) corrobora com estas afirmações ao dizer que: “O professor não é, aqui, mais que uma sementeira.” O objetivo, assim, é fazer com que alunos assumam a leitura com uma visão aberta do mundo e com novas interpretações da realidade, gerando com isso o prazer da/pela leitura. Com isso,

A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou proporcionar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, a um quadro, a uma paisagem, a sons, imagens, coisas, ideias, situações reais ou imaginárias (MARTINS, 1984, 34).

Dessa maneira, sendo o professor uma espécie de intermediário entre o texto e o leitor, a primeira coisa a se fazer é selecionar os textos que farão parte da proposta, estes devem promover condições de os educandos se apropriarem efetivamente da leitura, pois como afirmam Silva & Silveira (2013, p.96): “saindo da condição de mero expectador para a de leitor literário”.

Esse procedimento atende a uma perspectiva textual que fará a escola e porventura, o professor, a aproximar o seu alunado dos textos. Métodos didáticos e novas práticas de letramento que levem à leitura são necessários, pois demandam interlocutores ainda mais críticos e conscientes dos processos discursivos, que compreenderão que a leitura não depende apenas de um processo de decodificação da escrita, mas do contexto, dos objetivos do autor, do momento em que é lida, ou seja, de acordo com várias situações de leitura e de letramento.

Como a proposta aqui sugerida, propomos atividades que levem em conta diferentes níveis de textualização, visando o aperfeiçoamento das práticas de escrita e da produção, atividades de expressão e de estruturação, conforme preconizam Schneuwly & Dolz (2004).

Nesse sentido, essa proposta é um meio de aproximar os alunos da leitura literária, gerando com isso uma maior quantidade de leituras e, por outro lado, uma melhor qualidade também, já que com mais pessoas lendo, é notório que alguns escritores passem a ser mais valorizados, no sentido, de terem um público interessado nos seus escritos, a exemplo dos

romances clássicos, muitas vezes rejeitados pelos discentes, em função dos atuais “*Best sellers*”. Esta pesquisa visa também atrair os alunos para estes importantes arquivos culturais, sem a pretensão de tratá-los com a centralidade questionada pelas teorias pós coloniais, por exemplo, mas buscando um equilíbrio entre os gostos pessoais do aluno, tidos como resistentes, muitas vezes, às leituras canônicas propostas pela escola, e a literatura produzida pela humanidade em tempos passados.

Considerando o exposto acima, segundo Vasconcelos (2016), deve-se considerar que desde o século XVII, o lento crescimento das escolas, por consequência, o número limitado de cidadãos alfabetizados, a falta de incentivo ao aprendizado da leitura e escrita, o pouco tempo de lazer da classe trabalhadora, o emprego das crianças nas fábricas, o preço dos livros, os baixos salários, todos esses foram obstáculos para o acesso dos mais pobres ao mundo da leitura. Watt (1996, p. 40), analisando o surgimento do romance e seu público leitor, mostra que:

O preço do romance só estava ao alcance dos abastados: Tom Jones, por exemplo, custava mais do que um trabalhador ganhava em média por semana. Com certeza o público leitor de romances pertencia à camada mais representativa da sociedade – ao contrário, por exemplo, do que ocorreu com as plateias do teatro elisabetano. Só os indigentes não podiam gastar um *penny* de vez em quando para ir ao Globe Theater: o ingresso não custava mais do que uma cerveja. Em contrapartida o que se pagava por um romance podia sustentar uma família por uma ou duas semanas. Isso é importante. No século XVIII, o romance estava mais próximo da capacidade aquisitiva dos novos leitores da classe média do que muitas formas de literatura e erudição estabelecidas e respeitáveis, porém estritamente falando não era um gênero popular.

Porém, entre a classe média, o hábito da leitura se expandiu de modo significativo. Na sociedade contemporânea, observamos cada vez mais o crescimento da importância do domínio da competência leitora que vai além dos propósitos de entretenimento. O romance passou a ser mais acessível não só porque tratavam de assuntos cotidianos e eram escrito em estilo de prosa, mas, sobretudo, porque não exigiam do seu público uma formação clássica. De acordo com Vasconcelos (2016, p.141):

Diante do reduzido acesso feminino à educação formal, são os romances e periódicos que vão preencher a lacuna e cumprir o papel de importante fonte de educação para a maioria das mulheres. O romance passa a funcionar, graças ao zelo didático dos romancistas e aos propósitos morais que alegam ter, como um poderoso instrumento pedagógico que visa à reforma de costumes e maneiras. Articulando o novo modelo de feminilidade e a ideologia da domesticidade, o romance assume um papel educativo, nem sempre aceito e compreendido por aqueles que o condenaram e detrataram pelos efeitos nocivos que imaginavam que as histórias podiam ter sobre as mulheres [...].

Diante do exposto, o gênero romance foi de fundamental importância na ampliação do hábito da leitura e transformação do público que antes era destinado à classe mais restrita da sociedade burguesa para o público mais amplo e anônimo. Porém, este gênero ainda se encaixa em um dos textos menos trabalhados nas escolas contemporâneas, já que a mesma se defronta com obstáculos para que seus alunos conheçam a literatura infanto-juvenil. Um deles é o próprio domínio do gênero a ser ensinado por parte do professor, ou seja, ele precisa ter uma leitura prévia e compreensiva da obra a ser analisada para proporcionar a sua turma vias eficazes de prazer e fruição do texto literário.

### **3.2 Sequência didática para o 9º ano do ensino fundamental**

#### **➤ Primeiro passo: Motivação**

Conforme o modelo de SD proposto por Cosson (2007), a motivação trata-se da apresentação de algum texto cuja temática esteja relacionada à do texto central da sequência básica para promover o estímulo e a participação do aluno em todas as etapas das atividades de leitura, a fim de orientá-lo para uma prática que tenha como norte o letramento literário.

Esta primeira etapa da SD tem como ponto principal despertar o conhecimento prévio sobre o tema proposto no texto principal, numa tentativa de aproximar os alunos da leitura, o que demanda uma preparação. O professor, portanto, deve preparar o aluno para o texto com práticas de motivação que estabeleçam uma sintonia entre o texto trabalhado na motivação e o que se vai ler a seguir. Cosson (1997, p.54) afirma que:

[...] a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muitos naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo de leitura como um todo.

Portanto, a motivação deve apresentar mecanismos que processem a leitura literária com objetivos concretos que visem mais que a leitura por entretenimento, utilizando um elemento lúdico que permita ao leitor penetrar com mais intensidade na temática/na obra e o ajude no aprofundamento da leitura literária, pois é influente na medida em que envolve atividades de leitura, oralidade e escrita. Sobre esse momento, Cosson (2007, p. 26) salienta:

Não é possível aceitar que a simples atividade de leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência

ao processo de letramento literário na escola. Por trás dele encontram-se pressuposições sobre a leitura e literatura que, por pertencerem ao senso comum, não são sequer verbalizadas. Daí a pergunta honesta e o estranhamento quando se coloca a necessidade de se ir além da simples leitura do texto literário quando se deseja promover o letramento literário.

Neste processo, elencam-se diferentes formas e objetivos para atingir o letramento literário, conforme será visto no quadro a seguir:

<i>Cronograma Geral da Etapa de Motivação (1 h/a)</i>		
<b>Módulos</b>	<i>Tempo sugerido</i>	<i>Observações didático-metodológicas</i>
<b>Apresentação da situação.</b>	15 min	Exposição dos conteúdos, das etapas das atividades, e de tudo o que será trabalhado durante a sequência didática. Material necessário: quadro branco, pincel, apagador ou mídias para apresentação de slides (projektor, computador, cabos, etc.).
<b>Trabalhar a música “Cálice” para construção do conhecimento</b>	30min	Interpretação e apreciação da música, estabelecendo inter-relações com as outras modalidades artísticas. Material necessário: som, quadro branco, pincel, apagador ou mídias para apresentação de slides.

A atividade básica da sequência didática é a leitura, pois “ler é mesmo uma delícia, um grande prazer. Mas só para quem sabe, pois o prazer da leitura é um prazer aprendido” (LAJOLO, 2005, p. 20). Por isso, as propostas aqui apresentadas utilizam tanto o texto musical como forma de tornar a leitura acessível aos alunos através das diversas etapas detalhadas no primeiro passo da sequência didática, para assim despertar no aluno a curiosidade para a leitura do texto literário central da proposta, proporcionando-lhe o prazer pela leitura e a construção do letramento literário, a partir de atividades diversificadas, as quais procuram orientar o professor e alertá-lo para a necessidade da formação de leitores nas escolas.

Segundo os PCN (1998), formar leitores exige da escola e, principalmente, dos professores, condições favoráveis para que o letramento se efetive, não só em relação aos recursos disponíveis, mas em relação ao uso que se faz deles na prática. Uma dessas práticas é

a preparação dos alunos para a escuta atentados aspectos temáticos que estarão envolvidos na escuta de textos como, por exemplo, a música “Cálice” (1978).

A música é uma linguagem universal, elemento lúdico que permite o desenvolvimento cognitivo, afetivo e expressivo, além de ser uma atividade divertida e eficaz para aprendizagem de conteúdos, porém, muito melhor e mais interessante para desenvolvimento de valores, já que ajuda na formação do caráter, na inteligência emocional e na construção da identidade do cidadão, pois, interfere na criação da personalidade do indivíduo, neste caso, o aluno. Por isso, foi escolhida para primeira etapa deste processo, visto que a temática se relaciona com os ideais revolucionários de igualdade pelos quais lutaram os homens na França do século XIX, retratado no romance *Os miseráveis* (1862).

A compreensão de textos musicais de forma intertextual é um recurso didático que permite ao aluno desenvolver o gosto pela leitura. Faria (2001, p. 4), observa que a música:

passa uma mensagem e revela a forma de vida mais nobre, a qual a humanidade almeja, ela demonstra emoção, não ocorrendo apenas no inconsciente, mas toma conta das pessoas, envolvendo-as, trazendo lucidez à consciência.

Portanto, a escola enquanto espaço institucional deve proporcionar relações espontâneas com a música. Cabe aos professores criar situações de aprendizagem nas quais os alunos possam entrar em contato com as produções musicais que os despertem para a criticidade em relação à sociedade.

### ***Contexto histórico da Música “Cálice”***

Na noite de 31 de março para 1º de abril de 1964, o presidente instituído João Goulart foi deposto por um golpe de Estado organizado por forças civis e militares. Apoiados pelo empresariado urbano e rural, por diversos setores da classe média, por políticos da UDN (União Democrática Nacional) e do PSD (Partido Social Democrático), pela Escola Superior de Guerra e pelo Alto-Comando das Forças Armadas, os golpistas instalaram uma ditadura militar que perduraria por mais de 20 anos no Brasil. O regime foi marcado pelo autoritarismo, pela intensa repressão policial e militar, pela limitação dos direitos políticos dos cidadãos, pela contínua violação dos direitos humanos de presos políticos e pela supressão da liberdade de expressão.

Fonte: “<http://professoraenilce.blogspot.com.br/2013/>”

Foi no contexto acima descrito que Gilberto Gil e Chico Buarque escreveram algumas de suas canções de protesto, apresentando críticas às práticas autoritárias do regime militar, evidenciando, por fim uma crítica ao governo, através de uma produção cultural que utiliza uma linguagem figurada por não poderem ser explícitos demais, demonstrando os acontecimentos políticos da época e usando a criatividade na produção de obras.



Assim, escolheu-se a música de Chico Buarque e Gilberto Gil como texto motivador para que a turma do 9º ano do ensino fundamental tivessem pleno desenvolvimento em interpretação de texto, ajudando-os também a refletirem sobre suas condições humanas e sobre os valores da sociedade.

#### **Materiais Necessários:**

Aparelho de som, música “Cálice” (1978), de Chico Buarque, cópias da letra da música, folhas de ofício, canetas, lápis, borrachas.

É importante o professor lançar aos alunos algumas perguntas acerca da música em questão a fim de verificar os conhecimentos prévios da turma. Portanto, antes de executá-la, o professor deverá chamar a atenção para o título da canção, por meio de algumas indagações orais.

#### **Questionamentos Orais**

- ✓ Alguém aqui já escutou a canção “Cálice”?
- ✓ O que vocês compreendem sobre o título dela?
- ✓ Quais os sentidos que esse título pode ter?
- ✓ Pelo título, qual assunto pode-se depreender que será abordado na canção?

A partir desse momento de pré-leitura, o professor deve pedir para que os alunos observem se suas hipóteses iniciais se confirmam na canção, para assim, com eles de posse da letra da música, o professor proceda a parte de escuta. A compreensão da letra deve partir da confirmação ou refutação das respostas iniciais dos alunos aos questionamentos acerca do título. O professor deve abrir espaço para que os alunos demonstrem suas impressões sobre a canção e façam uma explanação sobre o que sentiram e o que compreenderam. Esse é o momento de fazer uma análise da música, de suas metáforas e um levantamento histórico sobre a época em que foi lançada, de forma que se possa relacionar com a obra que serve de base a esta SD, *Os miseráveis* (1862), a partir do tema.

Os alunos serão solicitados a fazerem oralmente uma ponte com outros textos sugeridos(conforme quadro abaixo)pelo professor, que estejam relacionados direta ou indiretamente com o momento em que foi escrita a música analisada. O professor deve ter todo cuidado para que o diálogo com os alunos mantenha o foco na temática, evitando também a dispersão dos alunos durante o relato dos colegas. A atividade pode ser realizada ou não em grupos e não deverá ultrapassar 15 minutos. Uma observação importante a respeito da

formação de grupos é que os alunos com pouca dificuldade poderão auxiliar os demais colegas, sempre intermediados pelo professor, que deverá auxiliar e coordenar os trabalhos com a turma.

*As metáforas da música Cálice são as seguintes:*

A música Cálice expõe a realidade de dor e sofrimento vivida naquele contexto histórico, notadamente no de 1973, causada pela ditadura militar. Em princípio, pode-se ver nela apenas um contexto religioso, devido ao refrão aludir a um texto bíblico no qual Jesus pede a Deus que retire dele a incumbência do sacrifício da Paixão. Contudo, o texto é recheado por metáforas que mostram a verdadeira intenção do texto que é denunciar o silenciamento/tortura, etc, impostos à população brasileira pela ditadura militar, para que todos sejam livres para expressar suas próprias ideias. Nas entrelinhas, a obra mostra a dificuldade que todos tinham em aceitar passivamente a repressão de um regime autoritário. Assim, as imposições do regime militar são desveladas pela tentativa dos autores de enganar a censura. Com sutileza, a obra deixa claro que, assim como Jesus viveu seu calvário, a população também passava pelo seu.

**Dica ao Professor**

Textos que podem servir de ponte para uma intertextualidade com a música “Cálice”:

- ✓ Passagem bíblica (MATEUS, cap. 26, v. 39-42);
- ✓ Música “Cálice” (2010), de Crioulo.

Cosson (2007) aponta para a importância da motivação para as atividades que integram a leitura, a escrita e a oralidade no ensino de língua na escola. Por isso, nesta etapa, foi selecionada uma atividade que leva em consideração a importância de a turma se comunicar tanto verbalmente, como em produção escrita, almejando atingir uma aprendizagem significativa. Assim, como atividade de registro escrito, após a discussão oral sobre a canção, o professor deve solicitar que os alunos façam uma avaliação do contexto político e social brasileiro atual, baseando-se em reportagens, notícias, documentários e/ou em textos artísticos como canções, *charges*, dentre outros. A forma do registro pode ser um pequeno comentário crítico sob o título “Brasil do século XXI: é o país que queremos?”. Os comentários podem ser socializados numa roda de leitura na qual todos os alunos possam expressar suas opiniões e também ouvir os posicionamentos dos colegas, gerando discussões que contribuem para a construção da criticidade no ato de ler – o texto, o mundo.

As atividades previstas nesta etapa condizem com o que propõe Cosson (2007), cumprindo os princípios teóricos e metodológicos da proposta e, por fim, ampliar (antecipadamente, visto que a música será retomada ao longo da SD nos debates sobre a obra de partida) a leitura da obra principal para outras abordagens que envolvem o letramento literário.

➤ **Segundo Passo: Introdução**

Finalizada a motivação, inicia-se a segunda etapa, a introdução, que consiste na apresentação do autor e da obra de destaque na sequência didática. Cosson (2007) alerta para o fato de o professor direcionar essa atividade, pois é importante que ele aborde aspectos acerca do autor e aproveite o momento para justificar a escolha de tal obra para a turma, falando sobre sua importância para a cultura.

Segundo Kleiman (2004, p. 13), “A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já conhece, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida.” Para esse conhecimento prévio vir à tona, foi proposto um documentário que dá início a um encontro entre os alunos a obra principal desta proposta e o autor. Nesta etapa será exibido o documentário para, a partir dele, construir-se uma análise crítica de *Os miseráveis*. Como atividade de registro, o professor deve propor a escrita de um resumo como forma de refletir sobre a obra a ser lida, construindo significados para o texto, pois este gênero documentário enriquece o conhecimento prévio e contém informações que despertam o desejo de ler a obra na íntegra. A atividade procede da seguinte forma:

Introdução: Documentário retirado do *youtube* com duração média de 45 minutos sobre a obra *Os Miseráveis* (1862) e o autor Victor Hugo.  
 Materiais Necessários: *data show*, *notebook*, caixa de som, papel de ofício, caneta, lápis e borracha.  
 Discussão acerca da temática abordada no documentário: 5 minutos.  
 Questionário escrito: Como atividade de casa, os alunos responderão uma atividade sobre o documentário, já que assistiram na íntegra em sala de aula.

Apesar de ser uma etapa simples, a introdução requer informações essenciais sobre a obra, principalmente sobre o autor, assegurando a direção a ser tomada nas demais etapas para os alunos que participam desse processo de letramento literário. Ela tem por finalidade chamar a atenção para a obra, além de ativar o conhecimento prévio do aluno; estabelecer previsões sobre o tema; criar expectativas para facilitar a leitura do romance nas etapas seguintes.

O documentário traz à tona um gênero cinematográfico da oralidade, pois é uma excelente estratégia para a construção do conhecimento que permite o tratamento de diversos conteúdos e ao aluno interagir com o assunto a ser explorado de forma simples, além de favorecer a reflexão crítica, bem como o exercício da cidadania. Segundo Melo (2002, p. 24):

O gênero documentário não pode ser definido a partir da presença de determinados enunciados estereotipados ou tipos textuais fixos (narrativos, descritivo, injuntivo, dissertativo). No entanto, não temos dúvidas de que o documentário é um gênero com características particulares, e que são essas características que nos fazem aprendê-lo como tal.

É oportuno lembrar que este gênero textual dá abertura para que os alunos se sintam mais à vontade para ler a obra, além de semear curiosidades e dúvidas que venham a contribuir para a etapa seguinte deste trabalho com o livro *Os miseráveis* (1862).

*Os Miseráveis* é uma das principais obras do escritor francês Victor Hugo, publicada em 3 de abril de 1862. A história se passa na França do século XIX entre duas grandes batalhas: a Batalha de Waterloo (1815) e os motins de junho de 1832. Ele trata, em cinco volumes, a vida de Jean Valjean, um condenado, do momento em que é posto em liberdade, até sua morte. Em torno dele giram algumas pessoas que vão dar seus nomes para os diferentes volumes do romance, testemunhando a miséria daquele século, no caso, a pobreza miserável de: Fantine, Cosette, Marius, mas também Thénardier (incluindo Éponine e Gavroche), e o inspetor Javert.

Encerrada a sessão com o documentário, o professor fará questionamentos orais e escritos relacionados à obra e ao autor, fazendo por fim uma “ponte” entre o documentário e a obra que será lida na íntegra, na qual os alunos irão escrever o que entenderam, envolvendo questionamentos como no exemplo abaixo:

#### **Questionamentos Oraís**

1. O que mais chamou sua atenção no documentário?
2. Que fato sobre a vida de Victor Hugo mais chamou sua atenção?
3. Que parte apresentada na obra mais despertou seu interesse?
4. O que você aprendeu sobre a vida desses personagens franceses, sua cultura, país e condições de trabalho?
5. Como você avalia as condições de trabalho na época da revolução industrial?
6. Quais os principais problemas enfrentados por homens e mulheres no contexto das relações sociais?
7. Depois de assistir ao documentário, você se sentiu interessado em ler a obra? Por quê?

Após sanarem as dúvidas e inquietações sobre o documentário assistido, os alunos se sentirão mais à vontade e tentados a ler a obra na íntegra, agora escolhendo seus próprios caminhos de leitura, ao se deixarem encantar-se pela narrativa, em uma leitura por prazer.

#### **Dicas ao professor!**

Caro professor, com o fechamento da introdução e depois de terem acesso a todas as informações sobre o autor e a obra, é importante organizar uma visita à biblioteca da escola para que os alunos possam ter o primeiro contato com o livro. Outra sugestão é fazer da própria sala uma biblioteca. Forme grupos de leitura para que eles possam trocar experiências acerca desta.

A biblioteca é um importante meio de propagação da leitura na escola, além de ser um recurso indispensável para apoiar o aprendizado e o desenvolvimento da linguagem. O cumprimento de visitas a ela requer do professor um estímulo e uma valorização dentro de um clima prazeroso para que o aluno estabeleça uma relação pessoal com a obra que será lida. Segundo Gonçalves (2011, p.12), “Muitas escolas ignoram a real importância da biblioteca para o desenvolvimento educacional e social do aluno, e a transformam em um ‘lugar de castigo’, de punição.” Portanto, a leitura da obra principal deve ser um ato de encantamento, começando desde a ida à biblioteca, por isso a visita deve ser articulada previamente com a regente de multimeios e com os próprios alunos, conscientizando-os sobre o motivo e importância dessa ida à biblioteca.

Na biblioteca, os alunos recolherão o livro para ler e farão cadastro para acompanhar a leitura. A este respeito, Colomer (2007, p. 126) destaca: “A leitura livre é favorecida com determinados instrumentos de apoio: uma biblioteca de classe ou central [...], etc”. Na biblioteca o professor poderá ler com os alunos as capas e contracapas do romance, pois, conforme discute Cosson (2007, p. 61, grifo nosso), “As apreciações críticas presentes na orelha ou na contracapa [das obras literárias] são instrumentos facilitadores da introdução e muitas vezes trazem informações importantes para a interpretação.”

Ao encerrar a visita à biblioteca, os alunos levarão a obra para casa a fim de lerem-na na íntegra, observando o sentido global do texto, as informações presentes, os personagens, além das marcas temporais da época em que foi produzida a obra, mas acima de tudo, uma leitura sem a obrigação de fazer alguma avaliação, ou seja, a leitura por prazer.

#### **Dica ao professor!**

- ✓ Professor, é necessário que em sua visita prévia à biblioteca, verifique a quantidade de livros *Os miseráveis* (1862) disponíveis para a leitura individual dos alunos. Caso não tenha a quantidade suficiente, é necessário pensar em uma segunda estratégia para a leitura. Como o livro não é grande, uma delas pode ser combinar com os alunos em xerocá-lo para lerem em casa.
- ✓ Caso os alunos demonstrem curiosidade em relação ao autor incite-os a realizarem uma pesquisa na internet para aprofundar os conhecimentos e obter mais informações que possam posteriormente transforma-se em uma biografia do autor. É um excelente exercício de escrita desde que não seja imposto, mas que parta da curiosidade dos alunos.

#### ➤ **Terceiro Passo: Leitura**

Esta terceira etapa da sequência básica consiste na leitura da obra, vista por Cosson (2007) como um passo importante para que o leitor apreenda o texto globalmente em um conjunto de informações relacionadas a ele. O professor pode optar por trabalhar a obra de

maneira criativa, pois este é o momento de efetivar a leitura da obra escolhida. De acordo com Cademartori (2002, p. 3), o autor do prefácio do livro, adaptado e traduzido por Walcyr Carrasco:

Um universo sem fim espera por nós nos livros. Basta abri-los e deixar-nos levar pelas palavras, que se encadeiam nas folhas finas. Um livro é um passaporte para uma viagem que começa na primeira linha, mas que não se sabe jamais onde poderá terminar. Cada um viaja à sua maneira. Cada leitura é única. Ler, antes de mais nada, é um ato de liberdade.

Obra: *Os miseráveis*

Questionamentos prévios: 10 minutos

Roda de Leitura: 20 minutos

Questionamentos orais: 20

Questionamentos escritos: 30

Materiais necessários: livro, computador, *data show*, folhas de ofício, canetas, borracha e lápis.

Quantas horas- aula: 2 horas-aula

Para a apresentação da obra na íntegra, duas aulas são suficientes, pois é aqui que acontece um diálogo efetivo entre professor e aluno através de informações presentes na obra. O professor pode escolher outra metodologia se desejar e que a turma seja também surpreendida, já que nesta etapa espera-se um momento marcante, de modo que os alunos precisam ser auxiliados nas possíveis dúvidas que tiverem na leitura extraclasse. A leitura de trechos em voz alta é uma atividade necessária e pode ser usada para promover o contato entre os alunos e *Os miseráveis*, devendo ser realizada através de uma conversa sobre o desenrolar da história narrada na obra. Todavia, é fundamental que essa prática se realize com propósitos claros, constituindo um modelo de leitura que seja agradável e divertido para ambos (professor e aluno), evitando ao máximo que os alunos se dispersem, pois este é um momento crucial na sequência. Portanto, o professor pode adotar o costume de ler diferentes textos em voz alta para seus alunos, várias vezes por semana, de modo a constituir um modelo de bom leitor para eles, a fim de não dificultar a dispersão na execução do planejamento realizado por ele.

Assim, uma sugestão para iniciar a leitura do livro escolhido é uma roda de leitura para ler em voz alta, construído uma discussão em torno do que os alunos perceberam na motivação e introdução. É necessário chamar a atenção dos alunos para o que o texto expressa. Por isso, o professor deve iniciar a leitura de forma compartilhada com os alunos, parando em partes estratégicas e direcionando perguntas em relação ao que está acontecendo, chamando atenção para a ambientação, para a apresentação das personagens, sobre o porquê

de suas ações, como se encontram nesse momento lido, se há alguma menção ao tempo dos acontecimentos. Isso deve ser realizado em forma de diálogo, deixando os alunos livres para se colocarem e mostrarem suas impressões sobre a parte lida. O professor deve parar a leitura desse momento em um trecho estratégico que contenha o início de um conflito e perguntar o que poderá acontecer em seguida, e deve instigar os alunos a continuar a leitura em casa, combinando com eles o dia de demonstrar suas impressões da parte lida, isto é, no momento do primeiro intervalo de leitura, conforme orienta Cosson (2007, p. 62):

Nesse sentido, quando o texto é extenso, o ideal é que a leitura seja feita fora da sala de aula, seja na casa do aluno ou em um ambiente próprio, como a sala de leitura ou a biblioteca por determinado período [...].

#### **Dicas ao professor**

Professor, nessa etapa de leitura individual deve ser considerado que cada aluno tem um processo e tempo diferente para ler, por isso, no momento de demonstrar as impressões, um poderá estar mais à frente e outro mais atrás, mas todos devem ser valorizados e instigados a falarem e continuar a leitura.

### ➤ **PRIMEIRO INTERVALO DE LEITURA**

Nesta etapa, Cosson (2007) recomenda que o professor promova a leitura de textos variados para que se compreenda que o texto literário vai além e dialoga com outros gêneros, produzindo um enriquecimento cultural ao alunado. Esse diálogo com outros textos nos intervalos deve ser realizado de forma comparativa, pois não se deve deixar o texto principal da SD de lado, pelo contrário, todas as leituras devem servir para enriquecer os momentos de discussão sobre o livro lido e fazer com que os alunos reflitam sobre os fatos narrados no romance.

Além disso, os intervalos, conforme orienta Cosson (2007), devem funcionar como um acompanhamento da leitura, de forma que o professor possa observar as possíveis dificuldades dos alunos e auxiliá-los a superá-las. Durante o intervalo é certo que “os textos não podem ser diminuídos ante a obra literária objeto da leitura central” (COSSON, 2007, p. 82). Dessa forma, todos os textos têm sua relevância na sequência didática e, conseqüentemente, para o letramento literário.

O primeiro intervalo desta SD trabalha com a exibição do filme “Gênio Indomável” (1997) em sala de aula, dirigido por Gun Van Sant e estrelado por Robim Williams e Matt Damon. No primeiro intervalo de leitura a sequência será a seguinte:

Questionamento prévio sobre o filme: 5 minutos  
 Exibição do filme: *Gênio Indomável* (2 horas e 6 minutos)  
 Discussão acerca da temática abordada: 15 minutos;  
 Atividade de registro escrita: 25 minutos.  
 Tempo total estimado: 02 horas-aula de 50 minutos.  
 Materiais Necessários: computador, *data show*, filme *Gênio Indomável* (1997), folhas de ofício, canetas, borracha e lápis

Considerando o texto literário como elemento para formação do leitor, este filme retrata a história de um jovem problemático, porém muito inteligente, que com a ajuda de um professor de matemática consegue mudar o seu destino, assim como a obra principal deste trabalho que tem como personagem principal Jean Valjean, um homem que serve as galés como punição por ter roubado um pão para saciar a fome de sua família faminta. Após os dezenove anos preso, é solto e encontra um bispo que o perdoa e através desse ato de amor e compaixão muda o seu coração, a partir daí o personagem principal da obra *Os miseráveis* deseja se tornar um homem justo e digno. Portanto, ao se promover atividades intertextuais entre o filme e essa obra, estabelece-se uma coerência temática, além de ativar o senso crítico do aluno. Segundo os PCN (1998, p. 72):

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

Após a exibição do filme em questão, o professor deve propor um momento de discussão com os alunos organizados em círculo para melhor interação, no qual demonstrarão primeiramente suas impressões acerca do filme. Os questionamentos a seguir podem direcionar a discussão:

**Questionamentos Orais:**

- ✓ Que aspecto do filme mais chamou sua atenção?
- ✓ Há alguma semelhança entre o personagem principal do filme e Jean, personagem principal do livro *Os Miseráveis*?
- ✓ O que há em comum em relação ao tema do filme e o do livro?
- ✓ Em que os personagens se diferem?

Após esse momento de discussão, será o momento destinado à produção de um resumo, a fim de que os alunos formalizem suas conclusões a respeito das questões



observadas nesse neste texto. Para Costa (2008, p.160), o resumo pode ser uma apresentação abreviada de um texto, conteúdo de livro, peça teatral, argumento de filme etc. O resumo constitui, então, um gênero em que se reduz um texto, oral ou escrito qualquer, apresentando-se seu conteúdo de forma concisa e coerente, mantendo-se o tipo textual do texto principal. A partir da síntese das questões será produzido um resumo do filme que também pode ser uma resenha crítica, já que mostra a relação entre o personagem do livro e do filme. Essa resenha crítica pode ser anexada, juntamente com a o cartaz e a sinopse do filme no mural da escola, como forma de disseminação de conhecimento e contribuição para a formação da comunidade de leitores.

#### **Dicas ao professor!**

Professor, a cada gênero proposto para registro das atividades, deve-se abrir espaço na aula para fazer uma exposição sobre ele para que os alunos tenham habilidade para realizá-lo. É importante que sua prática seja sempre orientada, corrigida, indicada revisão e reescrita, caso necessário.

#### **Adaptação da sinopse do filme “Gênio Indomável” (1997), que se encontra Disponível na contra-capas do DVD (ver imagem nos anexos desta dissertação)**

“Matt Damon é Will, um jovem humilde, porém brilhante. Nunca esteve em uma universidade e vive de pequenos trabalhos, mesmo assim é capaz de citar fatos históricos e resolver equações matemáticas. Quando seu brilhantismo é descoberto por um professor da universidade onde trabalha como servente Will tem a sua chance. Mas antes precisará livrar-se da prisão. Sua única esperança é Sean (Robim Williams), um professor universitário e terapeuta, que o admira e compreende o que é lutar por seu espaço na vida”.

Cosson enfatiza que “é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos” (COSSON, 2007, p. 23), para que seja possível a construção do processo de letramento literário do educando, uma vez que o texto literário poderá proporcionar a este o conhecimento de questões sociais da época em que a obra foi produzida. Nesse sentido, depois de estabelecer a relação entre o filme e o livro base, o professor deve propor a leitura em sala de mais algumas partes do livro, em voz alta, e uma pergunta que pode direcionar como as ações de Valjean, personagem principal, poderão influenciar as ações dos outros personagens e como contribuirão para o conflito do romance. Essa será uma forma de instigar os alunos a continuarem a leitura para realizar um novo diálogo com suas confirmações ou refutações das hipóteses levantadas, no segundo intervalo de leitura.

#### **➤ SEGUNDO INTERVALO DE LEITURA**

No segundo intervalo de leitura, objetiva-se fomentar as experiências de leitura com uma narrativa curta, possibilitando ao aluno reconhecer os elementos estruturais do conto, além de estabelecer relações com a obra principal no campo da intertextualidade. A partir disso amplia-se o repertório textual do aluno, conduzindo-o ao prazer e à fruição do texto literário que é o maior objetivo deste trabalho. De acordo Eagleton (1985, p. 190):

Todos os textos literários são tecidos a partir de outros textos literários, não no sentido convencional de que trazem traços ou “influências”, mas no sentido mais radical de que a palavra, frase ou segmento é um trabalho feito sobre outros escritos que antecederam ou cercaram a obra individual. Não existe nada como “originalidade” literária, nada como a “primeira” obra literária: toda a obra é “intertextual”. Dessa forma, um segmento escrito específico não tem limites claramente definidos: ele se espalha constantemente pelas obras que se aglutinam à sua volta, gerando inúmeras perspectivas diferentes que se reduzem até o ponto de desaparecerem.

De forma intertextual, em sintonia com o livro *Os Miseráveis*, o professor abordará o conto do escritor Manuel Fonseca intitulado “O vagabundo na esplanada” (2012), dando uma pausa na obra principal, pois trará para a dinâmica da sala de aula um texto narrativo curto e de fácil leitura que apresenta ironia e humor, além de denunciar a discriminação social. Logo para o segundo intervalo de leitura, sugere-se o seguinte:

Questionamentos prévios (orais) sobre o conto “O vagabundo na esplanada” (2012), de Manoel Fonseca: 10 minutos;  
 Leitura em voz alta do conto: 5 minutos;  
 Discussão acerca da temática abordada no conto: 15 minutos;  
 Estudo comparativo entre o conto e o romance *Os miseráveis* (1862):50 minutos;  
 Questionamentos escritos sobre o conto e o romance: 20 minutos;  
 Tempo total estimado: 02 horas-aula de 50 minutos.

**Materiais necessários para esta atividade são:**

Cópias do conto “O vagabundo na esplanada”, *data show*, *notebook*, caixas de som, folhas de ofício, lápis, canetas e borrachas.

Depois da leitura do conto e das atividades relacionadas a ele, o professor pode explicar neste momento sobre o gênero literário conto, apresentando suas características e os elementos que o compõem: foco narrativo, tempo, espaço, personagens, enredo, tema. Segundo Riolfi (2014, p. 55):

O conto aborda uma estrutura que encerra, basicamente, três momentos distintos: a introdução, inserindo o leitor no universo a ser relatado, tecendo-lhe as particularidades do espaço em que se desenvolve a ação e apresentando-lhe, paulatinamente, as figuras (personagens) que transitarão pelo mundo aqui edificado; o conflito, que, implicaria o surgimento de um problema, um impasse ou um drama que desencadeará todas as peripécias e infortúnios necessários para o

encaminhamento da trama; e o clímax, que se institui como o ensejo mais impactante da obra [...] Em última instância, e não menos importante, revela-se o desfecho, em que o conflito outrora configurado na narrativa é, enfim, solucionado [...].

O conto, assim como o romance, é um gênero narrativo e por isso apresentam algumas características em comum. Diante disso, para realizar as atividades do intervalo, deve-se privilegiar a análise comparativa entre o romance *Os miseráveis* (1862) e o conto “O vagabundo na esplanada”, de forma que contribua para as referências textuais dos alunos e estes sejam instigados a lerem o texto base da sequência.

### Resumo do conto “O vagabundo na esplanada” (2012)

O conto relata a história de um homem de 50 anos, mal vestido, magro que anda pelas ruas da cidade, todos passam a criticá-lo. Resolve, então, parar na esplanada. Senta-se em uma mesa, com isso os passantes sentem-se incomodados com sua presença e desejam expulsá-lo daquele lugar. Vendo toda aquela situação, o velho homem ignora e revela seu lado irônico ao demonstrar que ele não se incomoda com a presença de todos naquele ambiente e pede mais uma cerveja (O conto na íntegra encontra-se disponível nos anexos deste trabalho. *Vide anexo03*).

É importante considerar que os alunos ainda não apresentam base suficiente para análises mais aprofundadas sobre as obras, contudo, com a ajuda do professor, eles podem estabelecer paralelos entre os textos quanto ao: enredo, tema, foco narrativo, personagens principais e secundários, entre outros. Isto é papel da escola, oferecer estes aspectos sistemáticos do letramento literário que o aluno não traz consigo – na maioria dos casos – no letramento literário adquirido nos anos anteriores ao estudo formal escolar (COSSON, 2007).

Após a resolução dos questionamentos escritos e discussão sobre algumas questões pertinentes, o professor, visto como mediador nesta atividade de letramento literário, conduzirá os alunos a uma reflexão sobre a intertextualidade entre “O vagabundo na esplanada” e *Os miseráveis* e os seus elementos comparativos, além dos seus respectivos personagens principais, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro comparativo entre o romance e o conto			
Elementos dos textos	<i>Os miseráveis</i>	<i>O vagabundo na esplanada</i>	<i>Fatos percebidos no romance e no conto</i>
Época em que foi escrito	1862	2012	Retratam épocas distintas.
Narrador	O homem pegou seu cajado, seu saco de viagem e saiu.	A surpresa, de mistura com um indefinido receio	Os dois textos apresentam narradores

	<p>Alguns rapazes que o seguiram desde a hospedaria pareciam estar a sua espera. Atiraram-lhe pedras. Ele os ameaçou com o cajado. Os jovens correram. Em seguida, caminhou até a cadeia. Havia uma porta com uma sineta. Tocou-a. Abriu-se uma janelinha na porta. (CARRASCO, WALCYR, 1951, p.13)</p>	<p>e o imediato desejo de mais acautelada perspectiva de observação, levava os transeuntes a afastarem-se de esguelha para os lados do passeio. Pela clareira que se abria, o vagabundo, de mãos nos bolsos da calça, vinha, despreocupadamente, avenida abaixo. (FONSECA, IN OLIVEIRA <i>et al</i>, 2012, p. 20).</p>	<p>oniscientes.</p>
<p>Caracterização dos personagens</p>	<p>Era um home forte de estatura mediana. Parecia ter quarenta e cinco a cinquenta anos. Na cabeça um boné com aba de couro. A camisa, de tecido grosseiro, mal fechada, deixava ver o peito cabeludo. Calças esfarrapadas. Sapatos sem meias. Nas costas um volumoso saco de viagem de soldado. Trazia na mão um cajado de madeira, cheio de nós. Cabeça raspada e barba crescida. O suor e o pó da estrada tornavam sua aparência anda pior. (p.09-10)</p>	<p>Cerca de cinquenta anos, atarracado, magro, tudo nele era limpo, mas velho e cheio de remendos. Sobre a esburacada camisola interior o casaco, puído nos cotovelos e demasiado grande, caía-lhe dos ombros em largas pregas, que ondulavam atrás das costas ao ritmo lento da passada. Desfiadas nos joelhos, muito curtas, as calças deixavam à mostra as canelas, nuas, finas de osso e nervo, saídas como duas ripas dos sapatos cambados. Caído para a nuca, copa achatada, aba às ondas, o chapéu semelhante uma auréola alvacenta.</p> <p>Apesar de tudo isso, o rosto largo e anguloso do homem, de onde os olhos azuis-claros irradiavam como que um sorriso de luminosa ironia e compreensivo perdão, erguia-se, intacto e distante, numa serena dignidade. (p. 20)</p>	<p>Os personagens das obras são considerados redondos, já que apresentam uma complexidade no decorrer da narrativa.</p>
<p>Referências ao tempo</p>	<p>Em um dos primeiros dias de outubro, em 1815, antes do pôr-do-sol, um homem viajava a pé. (p. 9)</p>	<p>Num instante, embora se desconhecêssem, aliviava-os a unânime má vontade contra quem tão vincadamente os afrontava em plena rua.(p.20)</p>	

Referências ao espaço	Chegou à cidade francesa de Digne. Lá ninguém conhecia a cidade. Como era hábito na época, passou na prefeitura para se identificar. Apresentou seu documento, uma espécie de licença, exigida para viajar pelo país na época.	o vagabundo, de mãos nos bolsos da calça, vinha, despreocupadamente, avenida abaixo. (p. 20) – Devia era ser proibido que gente desta [classe] andasse pelas ruas da cidade. (p.21) A meio da esplanada havia uma mesa livre. Com o à-vontade de um frequentador habitual, o homem sentou-se.(p.21)	
-----------------------	--	---	--

Concluídas a leitura e a discussão, conforme sugerido no quadro acima será realizada uma pausa no texto literário principal, dando continuidade às atividades de leitura com a execução do segundo intervalo que poderá iniciar-se com uma breve exposição sobre o autor do texto.

Considerando o conto literário como um elemento que contribui para o letramento, essa etapa da SD é responsável pela combinação entre os textos, em um processo de interação o leitor fará uma conexão entre aquilo que está lendo ao que já foi assimilado nas leituras anteriores, nos outros enredos. Aproveitando o momento, o docente pode dividir a sala em grupos, pois como afirma Colomer (2007), o trabalho em grupo ajuda o docente a entender a obra de forma mais abrangente, pois necessita de uma volta ao texto para argumentar, criticar, ou seja, para entender melhor a obra. Portanto, a partir do estudo comparativo entre o conto e o romance, após as discussões, o professor deve disponibilizar uma aula para que os alunos, em grupo, produzam uma resenha, com uma breve apreciação do conto, apresentando o seu olhar crítico, mas de forma sintetizada, solicitando que eles busquem as articulações presentes entre o conto resenhado em sala e o romance.

#### ➤ **Quarto passo: Interpretação**

A última etapa é a finalização da proposta com a interpretação do romance *Os miseráveis* (1862), ponto central desta atividade. É aqui que o leitor se encontrará de fato com a obra, pois apreenderá seu sentido global. Para Cosson (2007, p.65), é “o momento em que o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se puder) em seu labirinto de palavras”. Portanto, neste momento não adiantará o professor apresentar nenhum mecanismo que o ajude o aluno precisa ter o contato com a obra na íntegra, capítulo a capítulo.

Essa tarefa exige do professor responsabilidade ao mostrar ao aluno como são construídos os sentidos de sua leitura. Dessa forma, a leitura assume caráter de grande importância, já que por meio de seu detalhamento, o leitor apreende o percurso de sua interpretação. A este respeito, de acordo com os PCN (1998, p. 38):

As possibilidades de aprendizagem dos alunos colocam limites claros para o tratamento que dado conteúdo deve receber. Uma abordagem pode não esgotar as possibilidades de exploração do conhecimento priorizado, o que torna possível retomá-lo em diferentes etapas do processo de aprendizagem a partir de tratamentos diferenciados – grau de aprofundamento, relações estabelecidas.

Para Cosson (2007), as atividades de interpretação devem variar de acordo com a série escolar, tipo de texto, entre outras características, porém, o essencial é que o aluno faça uma reflexão acerca da obra lida, além da sua externalização para a comunidade escolar, pois de acordo com Colomer (2007, p. 70):

O progresso do leitor ocorre então a partir de uma leitura baseada nos internos do enunciado, em direção a uma leitura mais interpretativa que utiliza sua capacidade de raciocinar para suscitar significados implícitos, segundos sentidos e símbolos que o leitor deve fazer emergir [...].

Nesse sentido, a interpretação para o leitor é um processo organizado que fortalece ainda mais a leitura do texto, ampliando horizontes. O tempo cronológico para as atividades desta etapa é como segue:

#### **Interpretação**

Comentários iniciais acerca do romance: 10 minutos;  
 Roda de leitura: 20 minutos;  
 Debate (prévios): 20 minutos  
 Questionamentos escritos (abordagem inicial): 20 minutos  
 Júri simulado: 30 minutos  
 Apresentação dos vídeos: 30  
 Discussão sobre o tema: 20  
 Tempo total estimado: 03 horas-aula de 50 minutos.

#### **Materiais utilizados:**

*Notebook*, caixas de som, cópias das atividades a serem resolvidas, folhas de ofício, lápis, borrachas e canetas.

Para iniciar as atividades desta etapa, o docente pode promover uma roda de leitura, em que a turma será dividida em grupos e o livro, em partes. Cada parte ficará sob a responsabilidade de um dos grupos para lerem, discutirem e apresentarem para a turma os pontos que mais chamaram sua atenção. A relevância desse tipo de atividade em grupo é assim posta por Colomer (2007, p. 149):

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

Essa atividade em grupo com trechos específicos para cada um será possível e benéfica, uma vez que, a essa altura, os alunos já leram o livro como um todo em casa, fazendo os intervalos e, por isso, não se configura apenas como uma fragmentação. Esse trabalho em grupo deverá ser bem orientado pelo professor, pois, “o ambiente escolar precisa propiciar aos alunos, antes de tudo, uma leitura orientada de perto pelo professor, objetivando que eles alcancem o maior grau de compreensão possível” (OLIVEIRA e ANTUNES, 2013, p. 64).

No ato da socialização, a turma deve estar organizada em círculo para prender mais a atenção dos alunos e haver um diálogo de leitura em torno de suas percepções. Como defende Cosson (2007, p. 66), “na escola, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente”. As impressões dos alunos devem ser valorizadas e o professor intervir para preencher algumas lacunas não observadas por eles.

A partir desse momento da interpretação, o docente deverá situar o aluno no gênero romanesco e suas características. Segundo Reuter (2004, p. 115), este gênero está intimamente ligado ao desenvolvimento da escrita, já que:

no começo do século XII, romance significava ‘língua vulgar’. Ele é há algumas décadas, o gênero dominante no ocidente, portanto, ele deve ser abordado em sala de aula, tanto em atividades de leitura, como na compreensão de seus elementos, para que o aluno entenda sua construção, bem como compreenda a importância deste texto em nossa sociedade.

**Romance** é uma obra literária que apresenta narrativa em prosa, normalmente longa, com fatos criados ou relacionados a personagens, que vivem diferentes conflitos ou situações dramáticas, numa sequência de tempo relativamente ampla. <https://www.significados.com.br/romance/>  
 “Etimologicamente a palavra romance deriva da expressão latina *romanice loqui*, “falar românico”, ou seja, falar num dos vários dialetos europeus que se formaram da língua da antiga Roma, em oposição a *latine loqui*, que era a língua culta da Idade Média. E porque nesses dialetos populares se contavam histórias de amor e de aventuras cavaleirescas, transmitidas oralmente, a palavra romance passou a indicar uma longa narrativa sentimental, forma cultural que viveu à margem da literatura oficial durante a época do Classicismo”. Conforme D’Onófrio(2007, p.99).

Um dos elementos da narrativa que determina e influencia seu desenvolvimento é o foco narrativo, é a partir desse foco que o leitor entra em contato com a narração, pois é o narrador que direciona o conflito. Para D’Onófrio (2007, p.47):

Um problema crucial que se apresenta ao estudioso de uma obra ficcional é perceber quem narra o que se passa num romance ou conto, pois narrador não é o autor. Na arte da narrativa, o narrador nunca é o autor, mas um papel por este inventado: é uma personagem de ficção em que o autor se metamorfoseia.

Dessa forma, o professor deve frisar a importância do narrador no romance *Os miseráveis* (1862). Narrado em terceira pessoa, mostra um narrador preocupado em mostrar com esmero como se encontram os personagens centrais da obra, Jean, Fantine e Cosette, situação social miserável vivida por milhões de pessoas no mundo todo, por isso é uma história que, além de emocionar, faz o leitor refletir sobre a condição humana na sociedade, sobretudo porque ela é uma obra universal e atemporal, ou seja, ela dialoga com diferentes gerações em contextos dos mais diversos, permanecendo atual.

Posteriormente à leitura da obra, acontecerá um debate sobre os principais pontos de cada capítulo. Na aula seguinte, o professor abordará questões relativas ao tema geral da obra e a pintura “Quebradores de Pedra” (1842) de Gustave Courbet, em um elo entre a situação miserável de trabalhos braçais vivida pelos camponeses, retratada na pintura, e o personagem principal do romance, também condenado a viver por muito tempo resignado a trabalhar forçadamente nas galés, uma espécie de prisão em que todos que lá estavam eram condenados a trabalhar forçadamente. Nessa etapa, o professor poderá abordar os personagens centrais, pois eles são elementos essenciais nas narrativas, são eles os responsáveis pelo desenvolvimento do conflito. Como afirma Candido (*apud* D’ONÓFRIO, 2007, p.53-54):

Geralmente, da leitura de um romance fica a impressão duma série de fatos, organizados em enredo, e de personagens que vivem estes fatos. É uma impressão praticamente indissolúvel: quando pensamos em enredo, pensamos simultaneamente nas personagens; quando pensamos nestas, pensamos simultaneamente na vida que vivem, nos problemas em que se enredam, na linha de seu destino, traçada conforme uma certa duração temporal, referida a determinadas condições de ambiente. O enredo existe através das personagens; as personagens vivem no enredo. Enredo e personagens exprimem, ligados, os intuítos do romance, a visão da vida que decorre dele, os significados e valores que o animam.

Assim, para analisar a construção das personagens principais do romance, durante a discussão e apresentação dos alunos sobre as suas impressões acerca o livro lido, será solicitado a eles que cada grupo verifique em sua parte pela qual ficou responsável trechos



que apresentem caracterização dos personagens, algum fato sobre eles, podendo ser físico ou psicológico. O quadro abaixo é uma proposta para auxiliar os alunos em sua percepção e deverá ser entregue aos grupos para preencher.

VOZ DO NARRADOR			REVELAÇÕES SOBRE AS PERSONAGENS
Jean	Cosette	Fantine	

Para a leitura da obra em apreço tornar-se ainda mais dinâmica, o docente pode usufruir do enredo, um dos elementos da narração, e trabalhar com a terceira parte do livro que se divide em três capítulos: O acusado; Julgamento; Prisão a fim de promover um júri simulado, de acordo com as práticas de um tribunal. Estas, por sua vez, devem ser pesquisadas pelos alunos para que compreendam como realizar tal atividade. O professor deve organizar a atividade previamente. Os alunos serão divididos em condenado, júri, jurados, promotoria (acusação) e os advogados de defesa do condenado. O professor poderá contextualizar o romance com a época em que foi escrito (ver quadro a seguir), apresentando aos alunos a realidade social da França do século XIX, a fim de que compreendam as razões que motivaram o escritor a escrever tal obra.

### Contexto histórico da França no século XVIII

“A situação da França no século XVIII era de extrema injustiça social na época do Antigo Regime. O Terceiro Estado era formado pelos trabalhadores urbanos, camponeses e a pequena burguesia comercial. Os impostos eram pagos somente por este segmento social com o objetivo de manter os luxos da nobreza. A França era um país absolutista nesta época. O rei governava com poderes absolutos, controlando a economia, a justiça, a política e até mesmo a religião dos súditos. Havia a falta de democracia, pois os trabalhadores não podiam votar, nem mesmo dar opiniões na forma de governo. Os opositores eram presos na Bastilha (prisão política da monarquia) ou condenados à guilhotina. A sociedade francesa do século XVIII era estratificada e hierarquizada. No topo da pirâmide social, estava o clero que também tinha o privilégio de não pagar impostos. Abaixo do clero, estava a nobreza formada pelo rei, sua família, condes, duques, marqueses e outros nobres que viviam de banquetes e muito luxo na corte. A base da sociedade era formada pelo terceiro estado

(trabalhadores, camponeses e burguesia) que, como já dissemos, sustentava toda a sociedade com seu trabalho e com o pagamento de altos impostos. Pior era a condição de vida dos desempregados que aumentavam em larga escala nas cidades francesas. A vida dos trabalhadores e camponeses era de extrema miséria, portanto, desejavam melhorias na qualidade de vida e de trabalho. A burguesia, mesmo tendo uma condição social melhor, desejava uma participação política maior e mais liberdade econômica em seu trabalho.”  
<https://oitavoanoa.wordpress.com/2008/05/15/roteiro-de-leitura-os-miseraveis/><sup>1</sup>

As atividades da sequência não precisam ser eventos grandiosos, mas que sejam práticas que tenham uma função real, que é auxiliar a promover o letramento literário. Segundo Cosson (2007, p. 68), “O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar”. Portanto, como atividade produtiva, o professor pode pedir que os alunos, em grupos, produzam vídeos sobre suas conclusões da obra lida e em uma aula seguinte o professor organiza uma socialização das conclusões. Com essa atividade, utiliza-se uma ferramenta educativa que os alunos dispõem e gostam muito, o celular.

O fato de propor que eles gravem vídeos com seus celulares e assistam atraindo o discente para a realização da tarefa. Nisso está a importância de os alunos produzirem e assistirem a esses vídeos, pois eles terão a oportunidade de se verem como atores e produtores e se envolverão na atividade de forma interativa. A formação dos grupos depende do número de alunos matriculados em cada turma e o professor deve articular a formação das equipes e orientar o desenvolvimento desse passo. Sugere-se que os vídeos sejam curtos e não passem de 5 minutos e que as equipes sejam de no máximo três pessoas, como propõe Cosson (2007), para que haja maior envolvimento dos alunos na atividade. O professor deve disponibilizar uma aula para socialização dos vídeos com os debates dos discentes.

Na orientação dessa atividade, o professor deve indicar que informações devem constar nos filmes, que é uma reflexão sobre as impressões de cada participante sobre a obra lida, *Os miseráveis* (1862). Todos da equipe devem participar da gravação, assim, é melhor que outra pessoa grave para que todos possam ser vistos e ouvidos, com isso, eles se sentirão valorizados e a atividade será prazerosa para eles, sobretudo porque: “Estratégias de planejamento bem elaboradas tornarão possível um resultado satisfatório” (COSSON, 2007, p.65).

---

<sup>1</sup>Utiliza-se de algumas informações retiradas da internet nessa sequência didática como forma de sugestão ao professor sobre sites importantes acerca do assunto. Objetiva-se também evitar que o professor não se disponha a realizar algumas tarefas aqui propostas porque não dispõe de livros suficientes, assim, os sites são sugestões para mostrar que as informações podem ser encontradas facilmente.

Ao final da discussão e reflexão dos grupos, é chegado o momento de uma breve síntese das ideias que foram arroladas durante todo o trabalho com essa obra e com os outros gêneros, as quais deverão ser apresentadas por cada grupo à turma. Em seguida, os alunos se prepararão para a produção final de um diário de leitura para ser exposto em uma feira cultural, promovida pela turma para toda a comunidade escolar. As sugestões para essa culminância estão dispostas no passo a seguir.

➤ **Quinto passo: Avaliação**

Assim como ocorreu com as atividades previamente sugeridas, todos os alunos terão responsabilidade com as tarefas que lhes foram designadas também neste momento da SD. O professor deixará claro que o texto final a ser produzido será um diário de leitura. De forma individual e criativa, os alunos produzirão textos de acordo com as leituras que praticaram ao longo desta SD. Isso motivará ainda mais o contato dos discentes com variados textos e gêneros textuais, promovendo o letramento literário no nível esperado.

**Dica ao Professor!**

Personalize com seus alunos um caderno de produção. Nele serão colocados os textos críticos acerca das leituras que fizeram: um diário de leitura.

É importante considerar que toda a sequência deve ser orientada pelo professor, inclusive as produções para o diário de leitura que serão expostos em uma feira cultural, por isso, é importante que o docente trabalhe o gênero diário de leitura com os alunos, pois fornece atributos essenciais para o letramento literário, já que estimula uma formação do leitor na sociedade, como afirma Soares (2002, p.144): “letramento são práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas em nossa sociedade.” Nessa etapa, haverá um procedimento essencial nas aulas de produção textual: a refacção textual, considerando que o professor deve orientar e tirar as dúvidas em relação à escrita. De acordo com os PCN (1998, p.77):

A refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se releem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos.

**Dica ao Professor!**

Instruções para o professor orientar os alunos na elaboração do diário de leitura:

1. Observe o título do texto e registre no seu diário:

- suas impressões: gostou ou não?

- tem vontade de ler o texto?

- que tipo de texto espera encontrar? Sobre o que você acha que o texto trata?

2. Antes de iniciar a leitura, observe todas as informações - (verbais ou não-verbais) - que podem ajudá-lo a melhor compreender o texto: a última capa, a orelha, as notas sobre o autor, a bibliografia (se houver), o índice, etc. Anote tudo o que você julgar importante e as ideias que você for tendo a respeito do texto a ser lido.

3. À medida que você for lendo, vá registrando suas impressões (sempre com frases completas):

a) as relações que você puder ir estabelecendo entre os conteúdos do texto e qualquer outro tipo de conhecimento que você já tenha (livros ou textos que já leu, aulas, músicas, filmes, sua experiência de vida, etc.).

b) as contribuições que julga que o texto está trazendo para: qualquer tipo de aprendizado, o desenvolvimento de sua prática de leitura, o desenvolvimento de produção de textos, algum trabalho que vai realizar, etc.

c) sua opinião sobre o texto, sobre sua forma e conteúdo: vá discutindo as ideias do autor (concordando ou discordando, levantando dúvidas)

d) vá registrando as dificuldades de leitura que encontrar e anotando os trechos que não compreender ou aqueles de que mais gostar.

4) Sempre justifique suas opiniões!

Depois de finalizadas todas as etapas sugeridas pela sequência didática, é o momento de expor o que foi produzido pela turma para que toda a comunidade escolar tome ciência do trabalho realizado nas aulas de Língua Portuguesa durante essas semanas.

Para a realização dessa feira, o professor deve articular com os alunos como deve ser esse dia e o que será apresentado. O professor também deve pedir ajuda aos demais professores da escola para organizar tudo para esse dia, inclusive a decoração, pois as apresentações devem ser para toda a escola, uma vez que os demais alunos devem conhecer o trabalho realizado pela turma para se sentirem motivados a também realizarem as leituras e práticas de escrita, assim como se debruçarem sobre as demais formas de conhecimento. Assim, é preciso também pensar no espaço para realização do evento; o professor deve observar se na escola tem algum auditório, quadra, espaço mais aberto e que comporte os alunos e convidados. Ademais, os pais/responsáveis também devem ser convidados para apreciar a desenvoltura de seus filhos para que possam sentir-se motivados também.

**Dica ao professor!**

Caro professor, como atividade de letramento, abra espaço para construir com os alunos o gênero convite e preparem um para enviar para a comunidade escolar participar do evento.

Os alunos que vivenciaram a sequência devem participar da elaboração do evento, mesmo que seja em um contra turno para deixar tudo organizado. Uma ideia de ornamentação é procurar deixar o espaço com algumas características do espaço representado na obra *Os*

*miseráveis* (1862). Deve-se agendar com a gestão da escola o melhor dia para a realização do evento e deixar agendado na programação da escola, inclusive com a fala da diretora abrindo o evento e falando de sua importância.

É preciso lembrar que esta será uma culminância para todo o trabalho realizado durante o desenvolvimento dessa sequência didática. O produto final que deverá ser apresentado para a comunidade escolar é o diário de leitura como amostra de toda experiência compartilhada com a leitura dos diversos gêneros propostos no trabalho, e nesse dia devem ser realizadas atividades lúdicas para/com os alunos. Por isso o professor deve dividir a turma em grupos, alguns podem ser os mesmos das atividades anteriores, para que eles se envolvam na elaboração dessas atividades. A seguir, algumas sugestões para serem apresentadas na feira, baseadas nos textos lidos durante a sequência:

**Grupo 1-** Responsável por identificar músicas que abordam denúncias/críticas sociais assim como os textos ouvidos e lidos durante a sequência para serem cantados. (O ideal para essa tarefa é encontrar alunos que tenham talento para cantar para que o evento seja animado e agradável para todos);

**Grupo 2** - Responsável por escolher uma parte do romance lido, que mais chamou atenção para fazer a encenação. (Essa tarefa deve ser bem ensaiada e acompanhada pelo professor, além de caracterização dos personagens conforme o texto);

**Grupo 3** - Responsável por representar de forma sucinta o enredo do conto “*O vagabundo na esplanada*”.

**Grupo 4** – Responsável por criar um painel informativo com dados do autor do livro, Victor Hugo. A apresentação desse painel deverá ser feita por um aluno caracterizado como o próprio autor. (Este deve pesquisar e ensaiar suas falas);

**Grupo 5** – Responsável por fazer a encenação de situações cotidianas de preconceito social. (Sempre se baseando nos textos lidos)

Essas são algumas sugestões de apresentações para a culminância e podem surgir outras ideias vindas dos próprios alunos. Os diários de leitura devem ter um lugar organizado e de fácil acesso e visualização por todos. Entre uma apresentação e outra, de forma ordenada, cada aluno deve ler seu texto para os presentes. O professor deve alternar cada apresentação: música, encenação e leitura do diário. Conforme a quantidade de apresentações, o professor deve combinar o horário com a gestão, se será preciso um turno inteiro para cumprir toda a programação.

O objetivo dessa culminância é divulgar para toda a comunidade escolar o trabalho realizado pelos alunos durante as semanas de desenvolvimento da sequência, além de valorizar a participação do aluno, motivando-o para outras leituras. Os protagonistas do evento serão os alunos que vivenciaram a sequência, juntamente ao professor. As atividades deverão ser lúdicas e chamar a atenção do público, por isso que devem envolver música, encenação, leitura, dentre outras ideias que podem surgir vindas da turma.

Todas as atividades dessa sequência seguem o objetivo de auxiliar o letramento literário, e para isso busca-se primeiramente chamar a atenção dos alunos para a temática abordada, propondo reflexões críticas sobre as situações a que as pessoas foram submetidas nessa obra do século XIX. Logo, a obra faz os discentes perceberem o preconceito social vivenciado pelas personagens para que eles compreendam algumas situações de seu cotidiano, sensibilizem-se acerca da temática, mudando sua postura com a forma de encarar esses preconceitos, olhando as coisas e pessoas de forma crítica e não apenas julgando-as sem nenhum conhecimento. Os alunos precisam ser despertados para essas questões e as reflexões das atividades. Além de promover o conhecimento por meio da leitura e da escrita, direciona a forma de pensar criticamente dos alunos diante das intolerâncias advindas de preconceitos. Nesse direcionamento está o valor dessa proposta, além do gosto pela leitura, a sensibilidade dos alunos deve ser despertada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, pode-se perceber que a leitura envolve um mundo bastante complexo e, diante de todas as mudanças sociais apresentadas pelo mundo contemporâneo, é necessário que a comunidade escolar tenha um novo olhar para o letramento literário, pois sem o auxílio familiar, da escola e da própria sociedade é impossível construir um trabalho sólido, transformador, consciente e de intensa interação, uma vez que um dos problemas da crise relacionada à leitura seja a forma de ler literatura, daí advém a falta de interesse de alunos do ensino fundamental e dos docentes em despertar uma leitura literária cujo principal cerne é o prazer.

A leitura e a escrita devem ser tratadas durante toda a fase escolar como sendo prioridade na formação do estudante e no aprimoramento dos docentes, mas o que se percebe é que no Ensino Fundamental I, o aluno ainda tem bastante contato com a literatura e sente prazer ao ler as histórias, bem como ouvir o professor ler para eles. Porém, no Ensino Fundamental II, geralmente a literatura é deixada de lado, não há uma disciplina só de literatura e o que se lê são trechos de algumas obras ou outros textos mais curtos para explorar alguns aspectos linguísticos que não são os processos de construção que fazem a obra. Só há o retorno ao estudo da literatura, ou melhor, das escolas literárias, no Ensino Médio, mas com foco em resolver questões para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Nesse sentido, o objetivo da leitura literária nessa fase do ensino não é o prazer de ler, mas apenas aprender a historiografia literária e, às vezes, responder algumas fichas de leitura.

Contudo, é necessário indagar-se o que é necessário para que as escolas estejam preparadas e dispostas a formar leitores e escritores ativos e críticos, capazes de ler com compreensão e, principalmente, prazer. A sequência didática proposta nesse trabalho visa despertar nos alunos o prazer de ler, uma vez que as atividades fazem os alunos conhecerem a realidade presente em *Os miseráveis*, a fim de levantar reflexões que façam o aluno conhecer o outro para poder melhorar suas vivências, diminuindo as situações de intolerância e preconceito social, temática abordada na obra principal e ressaltada nos textos do intervalo. Com isso, além do prazer de ler, o desenvolvimento das atividades capacita os alunos para a leitura da vida, das situações vivenciadas pelos personagens dos textos, mas que também estão presentes em nosso cotidiano também. Isso promove o letramento literário, por meio de estudos temáticos e prática de leitura e escrita de vários gêneros literários e textuais. Para isso, é imprescindível que os profissionais da educação estejam conscientes da importância da leitura e da formação literária do estudante.

Assim, a fim de formar um leitor/escritor produtivo em sua sociedade e para facilitar o trabalho do docente em sala de aula, torna-se mais proveitoso que se trabalhe com variadas práticas de letramento e sequências didáticas que gerem mudanças significativas nas maneiras de ler, de produzir e de fazer circular textos na escola e, em consequência, na sociedade. Nesse sentido, enquanto a leitura não for promovida pelo sistema em sua totalidade, a interação verdadeira entre o aluno e o texto ficará restrita aos poucos leitores que, por vontade própria, ou influência de seu meio tem acesso aos livros, e a escola fracassará em seu papel de promover o letramento literário e desenvolver práticas significativas para o desenvolvimento de leitores críticos e assíduos.

Nesse sentido, é necessário que, nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos tenham oportunidade de vivenciar vários momentos de leitura, de entrar em contato com textos literários diversos, sejam eles *best sellers* ou clássicos, para compreender sua construção, refletir sobre as temáticas abordadas, posicionar-se sobre eles em registros diversos, isto é, vivenciar o letramento literário. Para isso, a escola assume papel essencial para desenvolver o prazer da leitura, principalmente dos clássicos, visto que eles são um arquivo cultural que marcam a história da humanidade e, conforme defende Machado (2009), não se deve abandonar. Inserir textos clássicos em sala de aula, para prática da leitura, textos clássicos, sejam eles canônicos ou não é uma necessidade para preservar e os alunos conhecerem o que já foi produzido em termos de literatura.

Nessas práticas se refletem a relevância desse trabalho, uma vez que nos proporcionou a oportunidade de entrar em contato com uma bibliografia que embasou o desenvolvimento da proposta. A pesquisa bibliográfica realizada no primeiro capítulo aborda reflexões em torno da formação do professor de Língua Portuguesa, leitura e escrita, letramento e letramento literário, destacando bases teóricas a respeito desses aspectos fundamentais para a formação do leitor crítico, do cidadão que percebe as questões sociais e reflete sobre elas, fomentando o desejo de ser e de formar um indivíduo que a leitura e a escrita vai muito além de atividades escolares.

Acredita-se que a solução para o problema da formação de leitores passa pela concepção que o professor tem sobre a leitura e que esta deve estar na base de sua ação pedagógica, apesar das adversidades. O professor precisa envolver-se de forma prazerosa com a leitura literária enquanto objeto de conhecimento para que o gosto pela leitura “salte pelos seus olhos” e contagie o aluno na sala de aula. Se o educador não tem acesso à leitura em sua formação, tampouco poderá influenciar seus alunos a lerem.



Diante disso, merece destaque o fato de que a proposta do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, programa que ensina a formação dos docentes do Ensino Fundamental em todo o Brasil, proporciona reflexões crítico-teóricas sobre as práticas de sala de aula e propõe a elaboração de uma intervenção direcionada a sanar dificuldades enfrentadas pelo professor de Língua Portuguesa. Esse programa exerce papel fundamental na vida dos professores, pois o curso é composto por disciplinas que proporcionam discussões teóricas e práticas, aumentando o aparato de fundamentação do professor para que ele conheça o que foi e o que estão produzindo em termos acadêmicos sobre o ensino de Língua Portuguesa, partindo da Linguística para a literatura, de forma que o docente tenha domínio teórico e a partir disso, possa rever sua prática em sala de aula. Assim ele funciona e ao cursá-lo, muda-se a visão como professor de Língua Portuguesa, na qual está inserida a literatura, alterando a prática de sala de aula.

Todas as atividades aqui sugeridas para a abordagem do livro *Os miseráveis* (1862) visaram o letramento literário em sala de aula, e estão aliadas a uma prática reflexiva, de forma fundamentada, para que o professor, além de poder usufruir de uma proposta em suas aulas, tenha informações teóricas sobre cada passo e possa compreender sua importância.

Assim, cada momento da SD tem sua relevância para o alcance do objetivo geral, por exemplo, a motivação visa preparar o aluno para entrar em contato com a temática abordada no texto base; a introdução objetiva fazer com que os alunos tenham informações sobre o autor e a obra a ser lida; já a leitura é o momento crucial da proposta, como defende Cosson (2007), e as atividades são voltadas para a prática de leitura literária em voz alta com os alunos, alimentada com os intervalos que inserem textos de forma intertextual para os alunos relacionarem a temática e entenderem a dimensão do texto literário. A interpretação aprofunda tanto o conhecimento da temática, como favorece a compreensão sobre a construção do romance, com os alunos interagindo com o texto e elaborando uma resposta para suas leituras, demonstrando suas impressões.

A proposta mescla em seu desenvolvimento a prática da leitura e da escrita. Esta se realiza por meio de registros durante todo o processo para promover o real letramento literário, culminando com o diário de leitura. Os alunos terão oportunidade de ler e vivenciar, além do texto literário, outros gêneros orais e escritos como documentário, resumo, resenha, dentre outros. Nesse sentido, as aulas de Língua Portuguesa poderão alcançar seu objetivo de desenvolver a competência comunicativa, além de inserir em suas práticas a leitura literária tão necessária em nossas escolas.

Um ponto importante a se destacar é a exequibilidade dessa sequência didática proposta, uma vez que ela é possível de ser aplicada e não precisa de muitos recursos escolares. Mesmo nas escolas de Ensino Fundamental em que não há aula específica de literatura, é possível o desenvolvimento dessas atividades, pondo em prática o letramento literário pelo menos duas vezes durante o ano, pois se sabe da grande quantidade de conteúdos para poucas aulas, porém, a sequência já contempla alguns gêneros e bastante leituras, pontos cruciais para as aulas de Língua Portuguesa.

Portanto, esse trabalho contribui com as discussões em torno do tema da leitura literária na escola e proporciona reflexões aos professores sobre suas práticas. Além disso, contribui com as aulas de Língua Portuguesa, tão necessitada de sugestões para se trabalhar o gênero romance, tão pouco trabalhado no Ensino Fundamental. Há uma forte resistência para a leitura de romances na escola, privilegiando textos de menor extensão. Por isso, destaca-se a importância dessa proposta, desenvolvida passo a passo e que não deixa os alunos entediados e o trabalho cansativo, pois vai abrindo leques de possibilidades para leitura e interpretação baseadas nas temáticas abordadas em cada texto sugerido para diálogo com o texto base, *Os miseráveis*. Isso desperta o interesse dos alunos devido à dinâmica da proposta. Dessa forma, essa proposta de intervenção é realizada como sugestão, passível de adaptações pelos professores, segundo as particularidades de sua escola e turma.

## REFERÊNCIAS

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

AGUIAR, V. T. e BORDINI, M. G. *Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

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

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

BLOOM, Harold. *Como e por que ler*. Trad. de José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro; Objetiva, 2011

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

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

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Trad. De Nilson Moulin. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CARRASCO, Walcyr, 1951 – *Os miseráveis* / Hugo, Victor. Tradução e adaptação Walcyr Carrasco; ilustrações Paulo Dantas. – I ed. – São Paulo FTD, 2002

CARVAJAL, F.P. & RAMOS, J.G. Ensinar ou aprender a ler e a escrever?, In: Carvajal & Ramos (orgs). *Ensinar ou aprender a ler e a escrever*. Tradução de Cláudia Shilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARVALHO, Maria da Conceição. Biblioteca escolar, lugar privilegiado da leitura literária? In: MACHADO, Maria Zélia Versiani. *A criança e a leitura literária - livros, espaços, mediações*. São Paulo: Editora Positivo, 2006.

COLOMER, Tereza. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

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

\_\_\_\_\_. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 3.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

\_\_\_\_\_. *A literatura e a formação do homem*. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/viewFile/3560/3007>. Acesso em 02 abr. 2015.

- CEREJA, W. R. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.
- COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico de escritoras brasileiras: 1711-2001*. São Paulo: Escrituras, 2000.
- COMPAGNON, A. *Literatura para que?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- CORRÊA, Hércules Toledo. Adolescentes leitores: eles ainda existem. In: PAIVA, Aparecida et al. *Literatura e letramento: espaços e interfaces - o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- COSTA, Sérgio Roberto. A construção de “títulos” em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e polissêmico. In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.
- \_\_\_\_\_. O espaço da literatura na sala de aula. In: \_\_\_\_\_; MACIEL, Francisca; PAIVA, Aparecida. *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino. v. 20.
- \_\_\_\_\_; SOUZA, Renata Junqueira de. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. In: *Conteúdo e didática de alfabetização*. Unesp/Univesp. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/223312352/letramento-literario>. Acesso em 12 de mai. 2015.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER – FALEIROS (orgs). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- DE PIETRI, E. *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*. 2 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009;
- DEMO, Pedro. *Leitores para sempre*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- D’ONOFRIO, Salvatore. *Forma e sentido do texto literário*. São Paulo: Ática, 2007
- EAGLETON, Terry (1985). *Teoria da Literatura: uma introdução*. Tradução de W. Dutra. São Paulo: Martins Fontes.
- FRANTZ, Maria Helena Zancan. *A literatura nas séries iniciais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
- FILIPOUSKI, A. M. R; MARCHI, D.M. *A formação do leitor jovem: temas e gêneros da leitura*. Erechim, RS: Edelbra, 2009.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FONSECA, J. J. S.. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UECE, 2002.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GONÇALVES, M. Magaly Trindade. *Teoria da Literatura "revisitada"*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

\_\_\_\_\_. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: *Revista Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007a.

\_\_\_\_\_. *O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização: projeto temático letramento do professor*. UNICAMP, 2007b. Disponível em: [http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento\\_AngelaKleiman.pdf](http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_AngelaKleiman.pdf)

\_\_\_\_\_. Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? In: *Coleção Linguagem e Letramento em foco*. Linguagem nas séries iniciais. Brasília/DF: MEC; Campinas/SP: Cefiel. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. 2005.

\_\_\_\_\_. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Editora Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2011.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de. *Literatura: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

LAJOLO, Marisa. *Meus alunos não gostam de ler*. Brasília: Campinas/Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

\_\_\_\_\_. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil*. São Paulo: Editora Ática, 2009.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* São Paulo: 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos desde cedo*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.

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

MAGNANI, Maria Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- MELO, Livia Chaves de; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. A literatura em sala de aula: investigando materiais de apoio didático. In: SILVA, Wagner Rodrigues; MELO, Livia Chaves (orgs). *Pesquisa e ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor*. Campinas, SP: Mercado de letras; Araguaína, TO: Universidade Federal do Tocantins – UFT, 2009.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português deveria saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. Natal: EDUFRN, 2014.
- OLIVEIRA, Thaís de; ANTUNES, Renata. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. *Sequência didática interativa no processo de formação de professores*. Editora vozes, 2013
- OLIVEIRA, Tania Amaral et al. *Língua Portuguesa 9º ano*(Coleção Tecendo Linguagens). São Paulo: IBEP, 2012.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e leitura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca. Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. In: PAIVA, Aparecida. et al. (Orgs.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica.(2008)
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2008.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1993.
- PONTES, Verônica Maria de Araújo. A narrativa, o leitor infantil e a sala de aula: a face oculta da leitura. In: *Congresso Internacional de formação continuada e profissionalização docente*: Natal, 2005/João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.
- RANGEL, Egon. Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2009. (Col. Literatura e Educação)
- \_\_\_\_\_. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “Os amores difíceis”. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs). *Literatura e letramento: espaços suportes e interfaces - o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/FaE/UFMG, 2007. (Col. Literatura e Educação).

\_\_\_\_\_. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

REUTER, Yves. *Introdução à análise do romance*. São Paulo: Martins Fontes: 2014.

RIOLFI, Claudia et al. *Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Claudia da, et al. A leitura do texto didático e didatizado. In: BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 2011. (Col. Aprender e Ensinar com textos, vol.2).

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Unidades de leitura – trilogia pedagógica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (coleção Linguagens e sociedade).

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, É (org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP & A: SEPE, 2002.

\_\_\_\_\_. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida et al. *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TELLES, Tereza. *Chico Buarque na sala de aula 1: leitura, interpretação e produção de textos*. 3. Ed. –Petropolis, RJ: Vozes, 2014.

TORZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Metodologia da pesquisa*. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2010.

ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: Ibpeex, 2009.

\_\_\_\_\_. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? In: *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

WEBLIOGRAFIA

<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf><https://www.significados.com.br/romance/>

<http://www.uuff.br/praticasdelinguagem/files/2014/01/19-%E2%80%9329-Di%C3%A1rio-de-leitura-instrumento-did%C3%A1tico-para-forma%C3%A7%C3%A3o-do-aluno-leitor.pdf>



# ANEXOS

## ANEXO 1 – Música Cálice (Chico Buarque)

Compositor: Gilberto Gil/Chico Buarque

**Álbum**Chico Buarque

Ano de lançamento: 1978

Gravadora: Universal Music Brasil

Pai, afasta de mim esse cálice  
 Pai, afasta de mim esse cálice  
 Pai, afasta de mim esse cálice  
 De vinho tinto de sangue

Como beber dessa bebida amarga  
 Tragar a dor, engolir a labuta  
 Mesmo calada a boca, resta o peito  
 Silêncio na cidade não se escuta  
 De que me vale ser filho da santa  
 Melhor seria ser filho da outra  
 Outra realidade menos morta  
 Tanta mentira, tanta força bruta

Como é difícil acordar calado  
 Se na calada da noite eu me dano  
 Quero lançar um grito desumano  
 Que é uma maneira de ser escutado  
 Esse silêncio todo me atordoa  
 Atordoado eu permaneço atento  
 Na arquibancada pra a qualquer momento  
 Ver emergir o monstro da lagoa

De muito gorda a porca já não anda  
 De muito usada a faca já não corta  
 Como é difícil, pai, abrir a porta  
 Essa palavra presa na garganta  
 Esse pileque homérico no mundo  
 De que adianta ter boa vontade  
 Mesmo calado o peito, resta a cuca  
 Dos bêbados do centro da cidade

Talvez o mundo não seja pequeno  
 Nem seja a vida um fato consumado  
 Quero inventar o meu próprio pecado  
 Quero morrer do meu próprio veneno  
 Quero perder de vez tua cabeça  
 Minha cabeça perder teu juízo  
 Quero cheirar fumaça de óleo diesel  
 Me embriagar até que alguém me esqueça

**ANEXO2: capa do DVD que contém o filme “Gênio Indomável (1997)”**



## ANEXO3: conto: “O vagabundo na esplanada”

## O vagabundo na esplanada



A surpresa, de mistura com um indefinido receio e o imediato desejo de mais acautelada perspectiva de observação, levava os transeuntes a afastarem-se de esquelha para os lados do passeio.

Pela clareira que se abria, o **vagabundo**, de mãos nos bolsos das calças, vinha, despreocupadamente, avenida abaixo.

Cerca de cinquenta anos, atarracado, magro, tudo nele era limpo, mas velho e cheio de **remendos**. Sobre a **esburacada camisola** interior, o casaco puído nos cotovelos e demasiado grande caía-lhe dos ombros em largas pregas, que ondulavam atrás das costas ao ritmo lento da passada. Desfiadas nos joelhos, muito curtas, **as calças deixavam à mostra as canelas**, nuas, finas de osso e nervo, saídas como duas ripas dos sapatos cambados. Caído para a nuca, copa

achatada, aba às ondas, o chapéu semelhava uma auréola alvacent.

Apesar de tudo isso, o rosto largo e anguloso do homem, de onde os olhos azuis-claros irradiavam como que um sorriso de luminosa ironia e compreensivo perdão, erguia-se, intacto e distante, numa serena dignidade.

Era assim, ao que se via, o seu natural comportamento de caminhar pela cidade.

Alheado, mas condescendente, seguia pelo centro do passeio com a distraída segurança de um milionário que obviamente se está nas tintas para quem passa. Não só por educação mas também pelo simples motivo de ter mais e melhor em que pensar.

O que não sucedia aos transeuntes. Os quais, incrédulos ao primeiro relance, se desviavam, oblíquos, da deambulante causa do seu espanto. E à vista do que lhes parecia um homem livre de sujeições, senhor de si próprio em qualquer circunstância e lugar, logo, por contraste, lhes ocorriam todos os problemas, todos os compátrios, todas as obrigações que os enrodilhavam. E sempre submersos de prepotências, sempre humilhados e sempre a fingir que nada disso lhes acontecia.

Num instante, embora se desconhecessem, aliviava-os a unânime má vontade contra quem tão víncadamente os afrontava em plena rua. Pronto, a vingança surgia. Falavam dos sapatos cambados, do fato de **remendos**, do ridículo chapéu. Consolava-os imaginar os frios, as chuvas e as **fomes** que o homem havia de **sofrer**. Entretanto, alguém disse:

– Vê-se com cada sujeito.

Um senhor vestido de escuro, de pasta negra e luzidia, colocada ostensivamente ao alto e bem segura sob o braço arqueado, murmurou azedamente:

– Que benefício trará tal criatura à sociedade?

– Devia era ser proibido que gente desta [classe] andasse pelas ruas da cidade – murmurou, escandalizada, uma velha senhora a outra velha senhora de igual modo escandalizada. E assim, resmungando, se dispersavam, cada um às suas obrigações, aos seus problemas. Sem dar por tal, o homem seguia adiante.

Junto dos Restauradores, a **esplanada** atraiu-lhe a atenção. De cabeça inclinada para trás, pálpebras baixas, catou pelos bolsos umas tantas moedas, que pôs na palma da mão. Com o dedo esticado, separou-as, contando-as conscienciosamente. Aguardou o sinal de passagem e saiu da sombra dos prédios para o sol da tarde quente de verão.

A meio da esplanada havia uma mesa livre. Com o à vontade de um frequentador habitual, o homem sentou-se.

Após acomodar-se o melhor que o feitio da cadeira de ferro consentia, tirou os pés dos sapatos, espalmou-os contra a frescura do **empedrado**, sob o **toldo**. As rugas abriram-lhe no **rosto curtido** pelas **soalheiras** um sorriso de bem-estar.

Mas o fato e os modos da sua chegada haviam despertado nos ocupantes da esplanada, mulheres e homens, uma turbulência de expressões desaprovadoras. Ao desassossego de semelhante atrevimento sucedera a indignação.

Ausente, o homem entregava-se ao prazer de refrescar os pés cansados, quando um inesperado golpe de vento ergueu do chão a folha inteira de um jornal, e enrolou-lha nas canelas. O homem apanhou-a, abriu-a. Estendeu as pernas, cruzou um pé sobre o outro. **Céptico**, mas curioso, pôs-se a ler.

O **facto**, de si tão discreto, pareceu constituir a máxima ofensa para os presentes. Franzidos, **empertigaram-se**, circunvagando os olhos, como se gritassem: “Pois não há um empregado que venha expulsar daqui este tipo!” Nas caras, descompostas pelo desorbitado **melindre**, havia o que quer que fosse de recalcada, **hedionda** raiva contra o homem mal vestido e tranquiho, que lia o jornal na esplanada.

Um rapaz aproximou-se. Casaco branco, bandeja sob o braço, muito senhor do seu dever. Mas, ao reparar no rosto do homem, **tartamudeou**:

– Não pode...

E calou-se. O homem olhava-o com benevolência. – Disse?

– É reservado o direito de admissão – tornou o rapaz, hesitando. – Está além escrito.

Depois de ler o **dístico**, o homem, com a placidez de quem, por mera distração, se dispõe a aprender mais um dos confusos costumes da cidade, perguntou:

– Que direito vem a ser esse?

– Bem... – voltou o empregado. – A gerência não admite... Não podem vir aqui certas pessoas.



Jórah

– E é a mim que vem dizer isso?

O homem estava deveras surpreendido. Encolhendo os ombros, como quem se presta a um sacrifício, deu uma mirada pelas caras dos circunstantes. O azul-claro dos olhos **embaciou-se-lhe**.

– Talvez que a gerência tenha razão – concluiu ele, em tom baixo e magoado. – Aqui para nós, também me não parecem lá grande coisa. O empregado nem podia falar.

Conciliador, já a preparar-se para continuar a leitura do jornal, o homem colocou as moedas sobre a mesa, e pediu, delicadamente:

– Traga-me uma cerveja fresca, se faz favor. E diga à gerência que os deixe ficar. Por mim, não me importo.

Manuel da Fonseca. *Tempo de solidão*. Lisboa: Editorial Caminho, 1985.

Texto disponível no Livro Didático *Língua Portuguesa - Col. Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA et al, 2012, p. 20 - 21 - 22)

Anexo 4: Quadro: “Quebradores de pedra” (1849), de Gustav Coubert

