



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL**

**LILIA MARCIA SAMPAIO ANDRADE**

**O LETRAMENTO LITERÁRIO COM FOCO NA TEMÁTICA DE REFÚGIO E  
MIGRAÇÃO: PROPOSTAS DE LEITURA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL -  
ANOS FINAIS**

**FORTALEZA- CEARÁ**

**2024**

LILIA MARCIA SAMPAIO ANDRADE

O LETRAMENTO LITERÁRIO COM FOCO NA TEMÁTICA DE REFÚGIO E  
MIGRAÇÃO: PROPOSTAS DE LEITURA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS  
FINAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito para obtenção do título de mestre em Letras. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Jaquelânia Aristides Pereira.

FORTALEZA – CEARÁ

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Estadual do Ceará  
Sistema de Bibliotecas  
Gerada automaticamente pelo SidUECE, mediante os dados fornecidos pelo(a)

---

Andrade, Lilia Marcia Sampaio.

O letramento literário com foco na temática de refúgio e migração: propostas de leitura para o ensino fundamental - anos finais [recurso eletrônico] / Lilia Marcia Sampaio Andrade. 2024. 161 f. : il.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Profissional Em Letras Rede Nacional, Fortaleza, 2024.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Jaquelânia Aristides Pereira.

1. Literatura. 2. Letramento literário. 3. Processos migratórios. 4. Humanização.. I. Título.

LILIA MARCIA SAMPAIO ANDRADE

O LETRAMENTO LITERÁRIO COM FOCO NA TEMÁTICA DE REFÚGIO E  
MIGRAÇÃO: PROPOSTAS DE LEITURA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS  
FINAIS

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado Profissional em Letras Rede Nacional  
do Centro de Humanidades da Universidade  
Estadual do Ceará, como requisito para  
obtenção do título de Mestre em Letras. Área de  
Concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: 28 de maio de 2024.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Jaquelânia Aristides Pereira (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará - UECE

---

Profa. Dra. Maria Valdenia da Silva

Universidade Estadual do Ceará - UECE

---

Profa. Dra. Sarah Maria Forte Diogo

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Aos meus pais, Pedro Damasceno (*in memoriam*) e Rosália, que, mesmo diante da simplicidade da vida oferecida aos filhos, sempre priorizaram nossa educação e a permanência nos estudos.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me ajudou nesta caminhada e permitiu a conclusão desta pesquisa.

Aos meus pais, Pedro (*in memoriam*) e Rosália, que sempre ensinaram aos filhos a retidão em suas ações, o respeito ao próximo e o verdadeiro sentido em ser família.

Ao meu esposo, Eduardo Andrade, pela compreensão e pelas palavras de incentivo durante todo o percurso de estudos.

Ao meu filho, Erick Sampaio, a razão do meu viver e exemplo de dedicação aos estudos.

Aos meus irmãos, Francisco Antônio, Leina, Carla e Ana Paula, sobrinhos e sobrinhas, cunhados e cunhadas, por todo o incentivo e toda compreensão durante as ausências dedicadas aos estudos.

À minha orientadora, professora Dra. Jaquelânia Aristides Pereira, pelas correções textuais. Gratidão pela confiança, pela paciência e pelo incentivo.

Às professoras Sarah Maria Forte Diogo e Maria Valdênia da Silva, pelas contribuições valiosas na realização desta pesquisa e por todas as observações feitas neste processo.

Ao professor Leonardo Tonus, por me fazer refletir sobre a temática de migrantes e refugiados, sobretudo na literatura.

À escola Angélica Gurgel, na pessoa do ex-diretor Matias Rebouças Cunha, por me permitir realizar esta pesquisa naquela instituição. Aos coordenadores, Rozenier França e Gilvan Lima, por toda compreensão e todo apoio para a realização da pesquisa. Agradecimento que se estende aos alunos e às alunas do sétimo ano B, por aceitarem participar como sujeitos na pesquisa.

Aos meus colegas do PROFLETRAS, turma 8, pela parceria e leveza em nossos encontros. Em especial, à amiga Maria das Graças Cordeiro Gonçalves, por toda a escuta nos momentos de desabafo e por ser companheira nos trabalhos, seminários e congressos, mostrando nossa pesquisa em literatura.

Aos professores que passaram pela minha formação no ensino básico, na graduação e, em especial, nesta etapa de mestrado profissional.

A todos estudantes que participaram de minhas aulas de Língua Portuguesa nestes quase trinta anos de profissão, é por vocês que essa busca em oferecer sempre o melhor me fez aluna de um mestrado.

“Segue o teu destino, / Rega as tuas plantas, /  
Ama as tuas rosas. / O resto é a sombra/ De  
árvores alheias. A realidade/ Sempre é mais ou  
menos/ Do que nós queremos. / Só nós somos  
sempre/ Iguais a nós-próprios”.

(Ricardo Reis)

## RESUMO

A prática de letramento literário tem se mostrado como elemento necessário para a formação de uma comunidade leitora e, principalmente, como forma de desenvolver aspectos importantes no processo de leitura e compreensão de textos literários. Este trabalho aborda a leitura literária numa perspectiva sociointeracionista, de forma a promover a formação de uma comunidade leitora no ambiente escolar. A pesquisa compreende atividades com obras literárias que abordam a temática do refúgio e dos processos migratórios, destinadas à turma de 7º ano do Ensino fundamental, e pautadas em estudos promovidos por Abramovich (1997), Bordini e Aguiar (1988), Cosson (2006, 2014, 2021), Cândido (2011), Colomer (2007), Petit (2008, 2009, 2013, 2019), Rouxel (2013), Lajolo (2001), entre outros, além de documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa. Adotou-se como metodologia a pesquisa-ação fundamentada em Thiollent (1986), Gil (2008), Franco (2016), com uma abordagem qualitativa. Utilizou-se como metodologia para o desenvolvimento e aplicação das atividades de leitura a Sequência Básica e os Círculos de Leitura, cujo resultado apontou para a formação pessoal e cidadã dos alunos, dentro de uma dimensão humanizadora da literatura. Desta forma, o trabalho com as obras de literatura infantojuvenil *Layla, a menina síria*, de Cassiana Pizaia, Rima Awada Zahra e Rosi Vilas Boas; *Um lençol de infinitos fios*, de Susana Ventura; *O quintal de Aladim* de Andréa Avelar; *O drama de um refugiado*, de Moreira de Acopiara, proporcionou aos estudantes o contato através de narrativas ficcionais da literatura infantojuvenil com a temática de migrantes e refugiados, tendo como produto final a produção de *podcast*. Comprovou-se que, utilizando-se de metodologias colaborativas entre os participantes, é possível desenvolver aspectos relevantes no processo de letramento literário, enriquecimento cultural, reflexão e compreensão do mundo. Tornar o estudante um sujeito consciente é fundamental para a construção de atitudes críticas e reflexivas diante dos problemas que permeiam a sociedade, em especial, crises migratórias e situações que envolvem o acolhimento de migrantes e refugiados.

**Palavras-chave:** literatura; letramento literário; processos migratórios; humanização.

## ABSTRACT

The practice of literary literacy has been shown to be a necessary element for the formation of a reading community and, mainly, a way of developing important aspects in the process of reading and understanding literary texts. This work approaches literary reading from a socio-interactionist perspective, in order to promote the formation of a reading community in the school environment. The research comprises activities with literary works that address the theme of refuge and migratory processes, aimed at the 7th year class of elementary school and based on studies promoted by Abramovich (1997), Bordini and Aguiar (1988), Cosson (2006, 2014, 2021), Cândido (2011), Colomer (2007), Petit (2008, 2009, 2013, 2019), Rouxel (2013), Lajolo (2001), among others, in addition to official documents for teaching the Portuguese language. Action research based on Thiollent (1986), Gil (2008), Franco (2016) with a qualitative approach was adopted as methodology. The Basic Sequence and Reading Circles were used as methodology for the development and application of reading activities, the result of which pointed to the personal and civic development of students, within a humanizing dimension of literature. Therefore, the work with works of children's literature *Layla, a menina síria* by Cassiana Pizaia, Rima Awada Zahra, Rosi Vilas Boas, *Um lençol de infinitos fios* by Susana Ventura, *O quintal de Aladim* by Andréa Avelar, *O drama de um refugiado* by Moreira de Acopiara provided students with contact through fictional narratives from children's literature with the theme of migrants and refugees, with the final product being the production of a podcast. It was proven that, using collaborative methodologies between participants, it is possible to develop relevant aspects in the process of literary literacy, cultural enrichment, reflection and understanding of the world. Making the student a conscious subject is fundamental for the construction of critical and reflective attitudes towards the problems that permeate society, in particular, migratory crises and situations involving the reception of migrants and refugees.

**Keywords:** literature; literary literacy; migration processes; humanization.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 - Número de habilidades do componente Língua Portuguesa na BNCC</b> .....	46
<b>Quadro 2 - Número de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado</b> .....	81
<b>Quadro 3 - Número de solicitações por grupos de idade</b> .....	82
<b>Quadro 4 - Número de alunos estrangeiros matriculados em Fortaleza-CE</b> .....	87
<b>Quadro 5 - Número de alunos estrangeiros matriculados por modalidade</b> .....	87
<b>Quadro 6 - Lista de países de origem dos alunos estrangeiros</b> .....	88
<b>Quadro 7 - Respostas para a questão 3</b> .....	106
<b>Quadro 8 - Respostas para a questão 5</b> .....	106
<b>Quadro 9 - Respostas para a questão 7</b> .....	106
<b>Quadro 10 - Questão de produção textual sobre “O drama de um refugiado”</b> .....	107
<b>Quadro 11 - Roteiro para a elaboração de <i>podcast</i></b> .....	126

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 - Exibição do clipe da música “Diáspora”, do grupo Tribalistas .....</b>	<b>91</b>
<b>Figura 2 - Principais rotas de travessia pelo Mar Mediterrâneo .....</b>	<b>93</b>
<b>Figura 3 - Número de pessoas deslocadas à força .....</b>	<b>94</b>
<b>Figura 4 - Alunos afixando suas respostas nos cartazes .....</b>	<b>97</b>
<b>Figura 5 - Nuvem de palavras com as respostas .....</b>	<b>97</b>
<b>Figura 6 - Capa do livro “O drama de um refugiado .....</b>	<b>99</b>
<b>Figura 7 - Perguntas sobre o livro “O drama de um refugiado” .....</b>	<b>103</b>
<b>Figura 8 - Observação das ilustrações do livro .....</b>	<b>103</b>
<b>Figura 9 - Produção textual P 33.....</b>	<b>109</b>
<b>Figura 10 - Desenho produzido P22 .....</b>	<b>109</b>
<b>Figura 11 - Desenho produzido P33.....</b>	<b>110</b>
<b>Figura 12 - Produção textual P04.....</b>	<b>111</b>
<b>Figura 13 - Momento “Mala da boa viagem” .....</b>	<b>112</b>
<b>Figura 14 - Modelagem do Círculo de leitura: distribuição dos cartões de função .....</b>	<b>115</b>
<b>Figura 15 - Material utilizado durante os círculos de leitura.....</b>	<b>118</b>
<b>Figura 16 - Momento de escrita das funções desempenhadas pelos estudantes .....</b>	<b>121</b>
<b>Figura 17 - Socialização dos relatos e discussão da leitura realizada.....</b>	<b>121</b>
<b>Figura 18 - Gravação de podcast.....</b>	<b>128</b>
<b>Figura 19 - Encontro Final: Encerramento .....</b>	<b>130</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Agência da ONU para Refugiados
ADR	Avaliação Diagnóstica de Rede
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CGPLI	Coordenação - Geral dos Programas do Livro
CL	Círculo de Leitura
CONARE	Comitê Nacional para Refugiados
CPF	Cadastro de Pessoas Físicas
CTPS	Carteira de Trabalho e Previdência Social
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Escola Municipal
EMEIF	Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental
EUA	Estados Unidos da América
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IOM	Organização Internacional para Migrações
LD	Livro didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
OBMigra	Observatório das Migrações Internacionais
ONU	Organização das Nações Unidas
OUA	Organização da Unidade Africana
P 33	Participante Trinta e Três
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDF	<i>Portable Document Format</i> (Formato Portátil de Documento)
PEPG: EHPS	Programa de estudos Pós - Graduados em Educação, História, Política, Sociedade
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SB	Sequência Básica
Seduc	Secretaria de Educação
SER	Secretaria Executiva Regional
SME	Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza
SPAECE	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TEA	Transtorno do Espectro Autista

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>LETRAMENTO LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....	<b>21</b>
<b>2.1</b>	<b>Políticas públicas de apoio ao ensino de Literatura</b> .....	<b>21</b>
<b>2.2</b>	<b>O letramento literário na escola</b> .....	<b>27</b>
<b>3</b>	<b>DOCUMENTOS NORTEADORES PARA O ENSINO DE LITERATURA NO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS</b> .....	<b>37</b>
<b>3.1</b>	<b>A Base Nacional Comum Curricular e o texto literário</b> .....	<b>37</b>
<b>3.2</b>	<b>Documento Curricular Referencial do Ceará e o texto literário</b> .....	<b>47</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGIAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA</b> .....	<b>55</b>
<b>4.1</b>	<b>Sequência Básica</b> .....	<b>55</b>
<b>4.2</b>	<b>Círculo de Leitura</b> .....	<b>59</b>
<b>5</b>	<b>PESQUISA APLICADA NA ESCOLA</b> .....	<b>65</b>
<b>5.1</b>	<b>Tipo de pesquisa</b> .....	<b>65</b>
<b>5.2</b>	<b>Lócus da pesquisa e Projeto Político Pedagógico</b> .....	<b>68</b>
<b>5.3</b>	<b>Sujeitos da pesquisa</b> .....	<b>73</b>
<b>5.4</b>	<b>Descrição do <i>corpus</i> literário</b> .....	<b>74</b>
<b>5.5</b>	<b>A importância da temática de refúgio e de migração</b> .....	<b>78</b>
<b>5.6</b>	<b>Proposta de intervenção: descrição das atividades</b> .....	<b>89</b>
<b>5.6.1</b>	<b>Aplicação da Sequência Básica</b> .....	<b>91</b>
<b>5.6.2</b>	<b>Aplicação do Círculo de Leitura</b> .....	<b>112</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>132</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>137</b>
	<b>APÊNDICE A - CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA PESQUISA</b> .....	<b>142</b>
	<b>APÊNDICE B - ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO DA OBRA LITERÁRIA “O DRAMA DE UM REFUGIADO” DO AUTOR MOREIRA DE ACOPIARA</b> .....	<b>143</b>
	<b>APÊNDICE C - FOLHA PARA PRODUÇÃO TEXTUAL SOBRE A OBRA “O DRAMA DE UMA REFUGIADO”</b> .....	<b>145</b>
	<b>APÊNDICE D- FICHA DE LEITURA</b> .....	<b>146</b>

<b>APÊNDICE E - ROTEIRO DE GRAVAÇÃO GRUPO “UM LENÇOL DE INFINITOS FIOS” .....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICE F - ROTEIRO DE GRAVAÇÃO GRUPO “O QUINTAL DE ALADIM” .....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE G - QR CODE DE PODCASTS PRODUZIDOS PELOS ESTUDANTES.....</b>	<b>150</b>
<b>ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....</b>	<b>151</b>
<b>ANEXO B - LETRA DA MÚSICA “DIÁSPORA” (TRIBALISTAS).....</b>	<b>152</b>
<b>ANEXO C - TEXTOS UTILIZADOS NA MOTIVAÇÃO DA SEQUÊNCIA BÁSICA .....</b>	<b>153</b>
<b>ANEXO D - TEXTO DO LIVRO UTILIZADO NA SEQUÊNCIA BÁSICA: O DRAMA DE UM REFUGIADO (MOREIRA DE ACOPIARA) .....</b>	<b>155</b>
<b>ANEXO E - TEXTO UTILIZADO NA MODELAGEM DO CÍRCULO DE LEITURA .....</b>	<b>157</b>
<b>ANEXO F - REPRODUÇÃO DA PÁGINA DO LIVRO DIDÁTICO PORTUGUÊS: CONEXÃO E USO (7º ANO).....</b>	<b>160</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Trabalhar a leitura e, principalmente, o texto literário requer do professor o desenvolvimento de práticas que envolvam o aluno, para que este amplie habilidades de leitura, como também se torne um leitor e que suas experiências leitoras sejam eficazes em práticas sociais e, sobretudo, prazerosas. Utilizar-se da literatura para compreender questões relacionadas ao racismo, ao preconceito, aos Direitos Humanos, dentre outros temas, é algo que está presente em muitos títulos de obras disponíveis em nossas bibliotecas e saber utilizar a literatura como um recurso para a discussão das pautas sociais é algo que precisa ser aproveitado. Sabemos que nem sempre o texto literário tem seu potencial explorado nas atividades de leitura propostas no livro didático (doravante LD) e há muitos desafios a enfrentar para se formar uma comunidade de leitores na escola. O primeiro ponto a ser observado consiste nas lacunas na formação continuada dos professores. No geral, os percursos formativos que são oferecidos aos professores têm apresentado uma atenção especial aos conteúdos cobrados em avaliações externas, enquanto a melhoria das práticas, como o trabalho com o texto literário, fica em um plano secundário.

Como docente que trabalha com Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, constatamos que, no geral, existe uma carência de atividades voltadas ao ensino de literatura, ao trabalho com o texto literário de forma efetiva e constante na escola. Sabemos que cada instituição escolar desenvolve seus projetos específicos, mas é preciso salientar que nem sempre existe uma concordância entre os docentes acerca da importância dessas atividades. A resistência em trabalhar com o texto literário acontece, muitas vezes, por falta de formações específicas, pelo desconhecimento de práticas eficazes ao favorecimento de formação de leitores por parte de muitos professores que trabalham especificamente com este público.

Para intervir neste cenário, desenvolvemos uma pesquisa utilizando o texto literário com aplicação em sala de aula que pode ser compartilhada com outros docentes. Trata-se de uma pesquisa-ação de abordagem sociointeracionista do letramento literário, que busca promover a formação de uma comunidade leitora no ambiente escolar e que tem em minhas experiências e inquietações profissionais sua motivação inicial. Com a experiência de muito tempo de magistério, é fato que as aulas de língua portuguesa nem sempre dão ao texto literário a importância que ele requer; esta realidade só será modificada quando o profissional educador se sentir incomodado diante do não aproveitamento do tempo de aula para desenvolver práticas

de letramento, de utilização da biblioteca como uma extensão da sala de aula e, principalmente, conquistar o aluno para o universo prazeroso da leitura literária.

Assim, esta pesquisa compreende propostas de leitura com obras literárias que abordam a temática do refúgio e dos processos migratórios, destinadas à turma do 7º ano do Ensino Fundamental. Procuramos desenvolver uma pesquisa que tenha uma proposta de intervenção voltada para a promoção de práticas de letramento literário de nossos estudantes de forma interativa, pois entendemos que o ensino de literatura no ensino fundamental deve ser algo dinâmico, que tenha o protagonismo juvenil como uma das principais ações durante o trabalho com o texto literário. Nosso interesse é oportunizar aos estudantes metodologias ativas<sup>1</sup>, envolventes e que, ao final da leitura de um livro, o jovem leitor sintam-se motivado a buscar novas experiências, novas leituras, desenvolva novos olhares através e com a leitura do texto literário.

Proporcionar o acolhimento das ideias e dos posicionamentos dos(as) estudantes sobre suas leituras é algo que precisa ser instituído como prática frequente em nossas escolas. Mediante a intenção de favorecer novas experiências de leitura é que aplicamos uma pesquisa que apresenta o texto literário como uma forma de troca desses olhares entre a escola e a sociedade no tempo e no espaço contemporâneo. Envolver o jovem leitor em práticas de leitura literária nos faz pensar no papel humanizador que a literatura pode desempenhar em meio às questões sociais do mundo globalizado. Conforme Candido (2006, p. 10), “as obras espelham ou representam a sociedade, descrevendo seus vários aspectos [...] consistindo basicamente em estabelecer correlações entre os aspectos reais e os que aparecem no livro”. Compreendemos, então, que a literatura tem o poder de aproximação do leitor com as questões que permeiam os problemas da sociedade antiga e contemporânea. No caso específico de nossa pesquisa, esta faz com que o/a estudante tenha conhecimento dos aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos que atingem milhões de pessoas espalhadas pelo mundo e que, dentre outras narrativas, resolvem buscar refúgio ou migrar numa tentativa incessante de encontrar alternativas para a sobrevivência fora de seus países.

A motivação pela escolha de narrativas que mostram a vida de migrantes e refugiados vai além da necessidade de oportunizar o letramento literário em sala de aula, uma vez que visa promover o protagonismo juvenil no debate e a reflexão sobre as crises

---

<sup>1</sup>“Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. (Bacich; Moran, 2017, p. 41). Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod\\_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf). Acesso em: 09 jul. 2023.

humanitárias que surgem na pauta das temáticas abordadas pela literatura. E a escola é lugar para o debate sobre as questões do mundo globalizado, embora exista uma tentativa de cerceamento do trabalho e da autonomia do(a) professor(a) em sala de aula advinda de alguns grupos sociais conservadores; o trabalho docente também se configura como ato de resistência frente aos movimentos surgidos nos últimos anos que tentam interferir na organização curricular das escolas.

É necessário considerar que as pautas sociais devem estar presentes na dinâmica de trabalho de professores e professoras, promovendo a discussão na escola frente às questões pertinentes a alguns problemas que estão presentes nas relações sociais, como o preconceito, a discriminação de gênero, a xenofobia, o racismo e o *bullying*.

O movimento migratório é crescente a cada ano e o debate sobre esta temática é pertinente em nossas salas de aula, pois a escola é vista como um ambiente de acolhimento para crianças e jovens refugiados. Para Bonin *et al.* (2021), as narrativas literárias com a temática de refúgio e migração favorecem situações de acolhimento, uma vez que estes textos promovem uma visão de mundo mais aberta às diferenças, de empatia ao sofrimento e dificuldade do outro e, inclusive, ao aspecto humanizador proporcionado pela literatura. Segundo Candido (2011), a literatura deve ser vista como um instrumento que tem o poder de instruir e educar, e que pensar em direitos humanos vai além do reconhecimento de direitos do outro, pois visa refletir sobre os valores que a sociedade recomenda ou condena.

Segundo o Alto Comissariado da ONU para Refugiados (ACNUR), até o final de 2023, 117 milhões de pessoas em todo o mundo foram deslocadas à força, seja por perseguição política, violação de direitos humanos ou eventos que causaram transtornos à ordem pública. A escola, como local para a fomentação do debate de questões sociais, não pode deixar de ser provocativa em relação a esta temática tão atual e pertinente.

Após essa breve incursão sobre alguns trabalhos que tratam da formação do leitor literário e de temas sociais importantes para o debate e a reflexão, percebemos uma possibilidade de desenvolver atividades com o texto literário que permeiam a temática do refúgio e da migração e que nos faz acreditar na ampliação e na valorização do texto literário como objeto cultural e como forma de reflexão sobre a sociedade e o mundo contemporâneo. Na perspectiva do letramento literário e diante das inquietações surgidas durante o exercício profissional em sala de aula dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, surge a presente pesquisa voltada para o desenvolvimento do letramento literário de jovens de uma escola da Rede Pública Municipal de Fortaleza-Ce.

Esta pesquisa buscou reconhecer, no ambiente escolar, que utilizando metodologias dinâmicas e participativas, como a sequência básica e o círculo de leitura, é possível atingir o público estudantil com a efetivação de práticas leitoras que têm o/a estudante como protagonista do processo, além de promover o debate sobre as temáticas abordadas no texto literário de maneira sistematizada, mas sem perder a naturalidade do processo.

Optamos em trabalhar com quatro títulos: *O drama de um refugiado*, de Moreira de Acopiara (2020); *Layla, a menina síria* de Cassiana Pizaia, Rima Awada Zahra, Rosi Vilas Boas (2020); *Um lençol de infinitos fios* de Susana Ventura (2020); *O quintal de Aladim* de Andréa Avelar (2021). Dois deles fazem parte do acervo literário da biblioteca escolar e integram o Programa nacional do Livro e Material Didático (PNLD) e os demais foram títulos descobertos durante a visita da pesquisadora à Bienal Internacional do Livro do Ceará, no ano de 2022. Na perspectiva de trabalho com o texto literário aliado às novas tecnologias, o produto final de nossa pesquisa foi um *podcast* como forma de promover aos estudantes envolvidos na pesquisa o contato com produções pertencentes à cultura digital e, principalmente, expressar considerações e opiniões sobre as obras literárias que foram lidas e discutidas nas etapas da sequência básica e do círculo de leitura.

Nossa questão central de pesquisa compreende a seguinte pergunta: *De que modo as práticas de leitura de textos literários que abordam a temática do refúgio e migração podem contribuir para formação de leitores e para o protagonismo dos jovens junto à discussão das temáticas emergentes do século XXI?* A partir dessa questão central, temos o seu desdobramento na pergunta específica: *Como desenvolver uma proposta de intervenção que promova o letramento literário com foco nas questões sociais, como o refúgio e a migração, seguindo a proposta metodológica da sequência básica e do círculo de leitura?* (Cosson, 2006).

Assim, para responder a essas questões que nortearam nossa pesquisa, estabelecemos como principal objetivo a ser alcançado: *elaborar sequências didáticas para a formação de leitores a partir das metodologias de letramento literário de Rildo Cosson com foco na temática de refúgio e migração.*

Logo, acreditamos ser de grande relevância uma pesquisa que foi aplicada em sala de aula com um número significativo de estudantes; em específico, foram 35 alunos participantes, trabalhando as práticas de letramento literário e a formação de leitores. Desse modo, a escolha da temática sobre migrantes e refugiados foi baseada no ineditismo de um tipo de literatura a ser apresentada aos estudantes e no trabalho docente da própria pesquisadora, pois não havia sido realizado nenhum trabalho na escola que tivesse como foco a discussão de

narrativas que contam a situação de pessoas que migram ou buscam refúgio em outros países e como se dá esse processo de deslocamento.

Compreendemos que a importância dessa temática é muito pertinente, pois é uma realidade nas escolas do Brasil, em especial nas escolas públicas de Fortaleza, a presença de alunos estrangeiros e que encontram neste ambiente um dos primeiros lugares a serem frequentados no novo país que os acolhe. E esse acolhimento só é possível ser vivenciado, quando a comunidade escolar consegue compreender certas nuances que fazem parte da vida do migrante ou do refugiado, como se deu seu deslocamento e os motivos que fizeram com que este indivíduo deixasse sua terra natal.

Acerca de sua construção, este trabalho apresenta-se organizado em seis seções, que se inicia com esta introdução, na qual apresentamos as considerações gerais sobre os assuntos tratados nas demais seções, a nossa proposta de trabalho com suas questões e os objetivos de pesquisa.

Na segunda seção, denominada Letramento Literário e a Formação de Leitores na Educação Básica, tratamos do debate sobre a leitura literária na escola, cujas considerações recaem sobre o público de ensino fundamental por constituírem os sujeitos da nossa pesquisa estudantes de uma turma de 7º ano. Nessa seção, embasamos a pesquisa nos estudos de Abramovich (1997), Bordini e Aguiar (1988), Candido (2011), Coelho (2000), Colomer (2003, 2007), Cosson (2006, 2014, 2021), Dalvi, Jover-Faleiros e Rezende (2013) e Petit (2008, 2009, 2013, 2019).

Em tempo, na seção três, focamos nos postulados dos documentos oficiais sobre o ensino de literatura, com explanação de como se deu o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e uma estruturação do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). Em ambos os documentos, fizemos algumas considerações sobre como se situa o texto literário no currículo dos estudantes brasileiros e cearenses.

Na seção quatro, intitulada Metodologias Interacionistas de Letramento Literário na Escola, fizemos a explanação das metodologias utilizadas em nossa pesquisa: Sequência básica e Círculo de leitura. Apresentamos as observações que se referem à aplicação dessas metodologias em sala de aula, de modo a explicitar como o desempenho das funções atribuídas em um círculo de leitura são importantes para o desenvolvimento de aspectos importantes como gestão de tempo, responsabilidade e protagonismo juvenil diante das atividades realizadas com as obras literárias. Na seção cinco, relatamos o percurso de aplicação da nossa pesquisa, desde o *lócus*, os sujeitos envolvidos, o *corpus*, a metodologia, as atividades realizadas e as produções dos(as) alunos(as) durante o processo de trabalho com as obras literárias.

Na sexta e última seção, apresentamos nossas considerações e reflexões surgidas durante o processo de estudo da bibliografia, que serviu como base teórica e do processo de aplicação das atividades com os sujeitos da pesquisa.

Assim, esperamos que esta pesquisa alcance significativas contribuições para pessoas que desejam ampliar o conhecimento sobre práticas de letramento literário, além de apresentar uma proposta de metodologia que possa ser efetivamente aplicada em sala de aula, utilizando uma temática que precisa ser debatida em nossas instituições de ensino.

## **2 O LETRAMENTO LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

### **2.1 Políticas públicas de apoio ao ensino de Literatura**

Segundo Colomer (2007), a literatura auxilia na construção social do indivíduo, da coletividade e não deixa de ser um bem cultural de livre acesso baseado em escolhas e interesses pessoais. Desta forma, entendemos que o professor precisa promover aos seus estudantes experiências de leitura, de contato com o texto literário e que os leve ao letramento literário.

A precariedade da abordagem do texto literário no LD, a escassez de projetos que visam a formação de leitores, a improvisação dos espaços destinados às bibliotecas escolares e a carência do processo formativo de professores constituem alguns entraves que surgem no processo de desenvolvimento de práticas de leitura do texto literário e, conseqüentemente, do letramento literário.

Diante das várias dificuldades encontradas, não podemos deixar de reconhecer programas governamentais que têm demonstrado um olhar atento às questões de leitura e ao trabalho com o texto literário. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático - Literário (PNLD - Literário), pertencente ao Fundo Nacional da Educação (FNDE), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), tem oferecido uma pluralidade de obras que contemplam os mais diversos gêneros, estilos, autores e autoras, desde os clássicos, passando pelo regionalismo, a literatura afro, a literatura indígena até a literatura que aborda temáticas sociais emergentes, como o refúgio e o processo de migrações. Temática esta que foi abordada nesta proposta de pesquisa e que fazemos a explanação mais adiante.

O livro didático é uma das políticas mais antigas que consolidam programas educacionais. Criado em 1937, o Instituto Nacional do Livro foi o pioneiro na distribuição do livro didático. Em 1985, o Ministério da Educação criou o PNLD<sup>2</sup> para adquirir e distribuir livros didáticos aos estudantes da rede pública. O programa passou por ampliações e aprimoramentos e, em 1996, passou a receber avaliação pedagógica<sup>3</sup> das obras a serem ofertadas. O programa foi incorporando componentes curriculares e atendendo os mais diversos

---

<sup>2</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/13455-decreto-institucionaliza-os-programas-do-livro-do-mec>. Acesso em: 01 mar. 2024

<sup>3</sup> A avaliação pedagógica é realizada por diferentes instituições públicas, dentre elas está o Ceale, da UFMG. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/25anos/home/detalhes/17#:~:text=Em%201985%2C%20o%20Minist%C3%A9rio%20da,os%20estudantes%20de%20escolas%20p%C>. Acesso em: 02 mar. 2023.

públicos a que se destina, além de fornecer materiais de apoio às mais diversas práticas pedagógicas com o fornecimento de dicionários, livros em braile e formatos acessíveis aos alunos com baixa visão.

Em 1997, o MEC criou o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) para fazer a distribuição de acervo de obras literárias, de pesquisa e de referência, promovendo, assim, ações que proporcionaram o acesso à cultura, à informação e, principalmente, à leitura. Os programas executados pelo MEC contemplam o fornecimento de material didático, destinado a todos os níveis e as modalidades da educação básica. Estes programas visam atender gratuitamente, de forma universal, regular e eficaz as escolas pertencentes às redes federal, estadual e municipal e o Distrito Federal com livros didáticos e obras que contemplam desde o ensino infantil, fundamental e médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

De maneira a institucionalizar os programas do livro, o Ministério da Educação conta com um decreto presidencial em que são apresentados os requisitos, as condições de participação e o procedimento dos programas. Além de fornecer orientações aos estados e municípios, são publicizados à sociedade os princípios, as diretrizes e os objetivos dos programas. O Decreto<sup>4</sup> apresenta os objetivos e as diretrizes do programa responsáveis pela distribuição de material didático, como podemos observar a seguir:

Art. 2º São objetivos do PNLD:

- I - aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a conseqüente melhoria da qualidade da educação;
- II - garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica;
- III - democratizar o acesso às fontes de informação e cultura;
- IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes;
- V - apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor;
- VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 3º São diretrizes do PNLD:

- I - o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- II - o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais;
- III - o respeito à autonomia pedagógica das instituições de ensino;
- IV - o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e
- V - a garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de aquisição das obras didáticas, pedagógicas e literárias. (Brasil, 2017).

É preciso observar que estados e municípios e o Distrito Federal devem fazer a adesão formal para serem contemplados pelos programas. Em relação ao PNLD, os livros didáticos são escolhidos pelas escolas; os dicionários e outros materiais ficam sob a seleção do

---

<sup>4</sup> (Decreto nº 9.099). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm). Acesso em: 29 mar. 2024.

Ministério da Educação. O quantitativo a ser distribuído será dimensionado de acordo com a projeção de matrículas das escolas.

O processo de aquisição das obras do PNLD segue etapas e procedimentos que passam pela inscrição, triagem, pré-análise, avaliação pedagógica, escolha, habilitação, negociação, contratação e controle de qualidade. Todos os procedimentos das etapas são estabelecidos em edital que é publicado pelo FNDE. O Ministério da Educação constitui a equipe técnica com especialistas das diferentes áreas do conhecimento para definir os critérios referentes à avaliação pedagógica, seleção das obras, orientando e supervisionando o processo que compõe os programas.

Ressaltamos que a avaliação pedagógica das obras é realizada por instituições públicas, mediante orientações e diretrizes fornecidas pelo Ministério da Educação. Esta equipe de avaliação é composta por professores das instituições públicas, professores convidados de outras instituições e professores da rede pública de ensino. A avaliação pedagógica é feita mediante os seguintes critérios:

Art. 10. A avaliação pedagógica dos materiais didáticos no âmbito do PNLD será coordenada pelo Ministério da Educação com base nos seguintes critérios, quando aplicáveis, sem prejuízo de outros que venham a ser previstos em edital:

- I - o respeito à legislação, às diretrizes e às normas gerais da educação;
- II - a observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- III - a coerência e a adequação da abordagem teórico-metodológica;
- IV - a correção e a atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- V - a adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor;
- VI - a observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita;
- VII - a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico; e
- VIII - a qualidade do texto e a adequação temática. (Brasil, 2017).

O Decreto nº 9.099/2017 unificou os programas PNLD e PNBE, ampliou a inclusão de obras diversas, além de livros didáticos e literários, tais como obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar. A partir do Decreto nº 9.099, o programa inseriu a avaliação e disponibilização de obras literárias.

As obras literárias, em língua portuguesa, destinadas aos(as) alunos(as) dos anos finais do Ensino Fundamental alinham-se aos critérios estabelecidos na BNCC que visam estimular a capacidade de reflexão quanto a si, aos outros e ao mundo que os (as) cerca. Para este público, o acervo disponibilizado deve contemplar a capacidade de leitura, juntamente às questões ligadas às práticas cidadãs.

O programa contempla obras dos mais diversos gêneros, autores e estilos, que passam pelo contemporâneo aos de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses(as), africanos(as) e de outros países, incluindo algumas obras em língua inglesa para compor o acervo das bibliotecas escolares. Os critérios norteadores<sup>5</sup> para a avaliação específica de obras literárias é disponibilizado pela Coordenação-Geral dos Programas do Livro (CGPLI) e contempla quatro dimensões específicas que são: qualidade do texto verbal e do texto visual; adequação de categoria, de tema e de gênero literário; projeto gráfico-editorial e qualidade do material de apoio.

É preciso observar que alguns critérios norteadores apresentados no processo de avaliação das obras referem-se a: isenção de apologia (de maneira acrítica), ideias preconceituosas ou comportamentos excludentes e a violência; adequação na escrita destinada a cada faixa etária conforme orientações da BNCC; estrutura composicional e estilo que irrompem os gêneros da tradição literária e ampliam o repertório literário do (da) estudante/leitor (a).

A categoria I contempla as obras direcionadas aos alunos do 6º e 7º ano, que devem abordar temas tais como: Autoconhecimento, sentimentos e emoções; Família, amigos e escola; O mundo natural e social; Encontros com a diferença; Diálogos com a história e a filosofia; Aventura, mistério e fantasia; Cultura tecnológica e digital no cotidiano do adolescente; Migração nacional e internacional na adolescência; Outro tema.

A categoria II destina obras para o público específico do 8º e 9º ano com as seguintes temáticas: Cultura tecnológica e digital no cotidiano do adolescente; Conflitos da adolescência; Encontros com a diferença; Sociedade, política e cidadania; Diálogos com a história e a filosofia; Ficção científica, mistério e fantasia; Migração nacional e internacional na adolescência; Outro tema. É preciso salientar que os outros temas podem ser apresentados nas obras desde que sejam nomeados e apresentem justificativa para fins de critérios avaliativos.

Outro fator observado nos critérios avaliativos é a presença de propostas de trabalho com o texto literário a fim de orientar o trabalho docente ou de mediadores com as obras. O edital do PNLD de 2018 trouxe a possibilidade de escolha do acervo ser feita pelo grupo docente. Assim, mediante uma lista de obras que são disponibilizadas, professores(as) podem escolher obras que são mais direcionadas ao seu público específico, levando em consideração

---

<sup>5</sup> O edital do PNLD 2024 atende especificamente obras destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-2027/EditalPNLD202410Retificao.pdf>. Acesso em: 03 de mar. 2024.

aspectos relacionados à região, contexto sócio financeiro e temáticas pertinentes e relevantes a serem abordadas em obras literárias com seus/suas estudantes.

No estado do Ceará, a Secretaria de Educação (Seduc) disponibilizou para estudantes da rede pública de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental a Coleção Mais Paic, Mais Literatura. Composta por 30 títulos de autores cearenses selecionados por meio de concurso literário, o programa proporciona a distribuição do acervo para cerca de 10 mil turmas das séries do Ensino Fundamental.

Essas ações de formação do leitor estão na ampliação do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC)<sup>6</sup>, implantado em 2007 pelo Governo do Estado do Ceará. Em 2016, o programa, denominado agora de MAIS PAIC, teve suas ações ampliadas para os anos finais do ensino fundamental e trouxe no documento o Eixo de Literatura e Formação do Leitor que tem como objetivo incorporar em suas ações a formação do jovem leitor e a formação do professor-mediador de leitura. Uma de suas sugestões é a implantação dos Ciclos de Leitura, oportunidade em que se criam momentos de leituras compartilhadas nas quais o leitor e o livro passam a ser protagonistas do processo.

O Mais Paic tem como objetivo assegurar o direito da criança e do jovem ao desenvolvimento humano, à formação cultural, à inclusão social através do acesso à literatura, promovendo ações de aquisição, distribuição e dinamização de acervos. Assim, o programa objetiva tornar acessível o livro de literatura para desenvolver no leitor a capacidade de ler a si mesmo e ao mundo, além de estimular a prática de leituras compartilhadas entre estudantes e professores(as), fomenta a reflexão, a interpretação e a produção de ideias dentro de uma perspectiva de promoção do letramento literário.

As políticas públicas que aproximam o estudante do contato com as obras literárias são importantes para a formação de hábitos de leitura, bem como a visita a espaços culturais, à Bienal do Livro, a festivais e a feiras de conhecimento são exemplos de ações para o enriquecimento cultural, principalmente, do aluno da escola pública que não tem muitas oportunidades de vivenciar experiências próprias do acesso à cultura por questões sócio financeiras. É preciso ressaltar que educação e cultura são dois aspectos que sinalizam o desenvolvimento socioeconômico de um grupo populacional.

Por sua vez, as ações culturais contribuem para a formação de um indivíduo e esse aprendizado cultural se encontra na perspectiva de um contato frequente. Quando os jovens não

---

<sup>6</sup> Inicialmente criado para atender crianças em processo de alfabetização, o PAIC passou por ampliações de maneira a atender os alunos do ensino fundamental dos anos iniciais e finais. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/mais-paic/>. Acesso em: 03 mar. 2024.

apresentam um histórico familiar que proporcione esse contato com as práticas culturais, então, seus hábitos precisam ser estimulados e vivenciados por outras instituições, e a escola se constitui como uma das responsáveis no processo em que esse indivíduo recebe uma formação para apreciar, consumir e produzir atividades culturais.

Conforme Machado, Paglioto e Cunha (2016), as nossas bibliotecas escolares são os espaços preferidos por aqueles(as) estudantes que, dentro de um grupo, possuem indicadores de hábitos culturais. Portanto, dentro de nossas escolas, precisamos, no mínimo, oferecer espaços de bibliotecas adequados e convidativos.

A relação entre o ensino de literatura e o contexto escolar da Educação Básica no Brasil exibe uma lacuna que ainda não foi preenchida. Mesmo assim, muitos pesquisadores têm contribuído para o incessante debate sobre a importância do trabalho em sala de aula com o texto literário, e muitos professores(as) inserem em suas práticas a relevância do processo de formação de leitores. Entretanto, não há grande abertura nos documentos normativos que organizam o currículo na educação básica que coloquem em destaque o trabalho com o texto literário.

Segundo Cosson (2021, p. 23), “é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos”, leitura esta que se configura como uma prática social de responsabilidade da escola. De tal modo, compreendemos que o papel do professor perpassa as esferas da aprendizagem e das questões sociais que uma leitura sempre pode promover, mas é preciso aproveitar a leitura para levantar reflexões sobre o mundo, despertando o ativismo nas atividades em sala de aula e na vida em sociedade.

Consoante Lajolo (2001), o leitor é perpassado na sua individualidade por suas leituras, criando uma teia pessoal do que leu e os vários significados que, ao longo do tempo, foi acumulando. É o leitor maduro, capaz de confluir para o novo texto as experiências de suas leituras anteriores. Dessa forma, é preciso aproximar o jovem, conectado e exposto a milhares de informações, a um contato com o texto literário além do ato de ler. É preciso fazer a ligação entre o texto e os temas sociais, as questões que promovem o debate e o posicionamento diante de temas emergentes do mundo globalizado e conectado.

Neste viés em que esse texto precisa ultrapassar os horizontes da leitura, o professor assume o papel de um mediador entre o texto, o aluno e a sociedade. Algumas pesquisas desenvolvidas por Cosson (2006) apresentam experiências bem-sucedidas que evidenciam a utilização de metodologias dinâmicas e participativas, levando o estudo do texto literário a experiências de muitas vozes e outros olhares. Segundo Durão (2022, p. 28), o contato com o texto literário surge como forma de “fazer com que os alunos percebam que eles devem *tanto*

desenvolver a receptividade à língua, a sensibilidade a nuances de sentido, som etc., *quanto se permitir intervir, se apropriar do texto, ousar formular hipóteses sobre ele*". Desse modo, compreendemos que o trabalho com o texto literário deve ser feito de forma dinâmica, em que são exploradas as interpretações dos estudantes e as discussões sobre a recepção das obras.

## **2.2 O letramento literário na escola**

É notório que o debate em torno da formação de leitores no ambiente escolar é recorrente nas diversas esferas do contexto educacional. Diante do espaço destinado ao texto literário nos documentos normatizadores, como a BNCC, fica ainda mais desafiador o trabalho dos educadores que buscam desenvolver as potencialidades de seus estudantes, levando-os ao que chamamos de letramento literário.

Para Cosson (2006), o processo de letramento literário se faz com a utilização efetiva dos textos literários, vistos não apenas como o uso social da escrita, mas como uma forma de assegurar o efetivo trabalho com o texto literário, visando à construção de uma comunidade de leitores. Tal objetivo só será concretizado na escola quando o texto literário assumir o papel de destaque dentro do processo de estudo, aliado ao uso de metodologias que façam com que o estudante consiga explorar as próprias potencialidades, tal como as que são oferecidas pelo texto.

Segundo Cosson (2006, p. 17), “na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”. Essa aproximação do texto literário com as experiências pessoais do leitor é que faz com que o leitor seja atravessado pelo novo texto, mas que também insira as próprias experiências na construção de sentido do texto.

De acordo com Colomer (2003, p. 95), “a teoria da recepção insistiu em que o texto não é o único elemento do fenômeno literário, mas é também a reação do leitor e que, por conseguinte, é preciso explicar o texto a partir desta reação”. Desta forma, as práticas de letramento literário surgem como um caminho que abre a passagem entre o mundo do leitor e o mundo do texto.

Compreendemos que para o objetivo das práticas de letramento se concretizar, principalmente no ambiente escolar, é imprescindível o contato com leituras que sejam interessantes para o novo leitor. É necessário ter um olhar muito atento às preferências de leitura do jovem, mas também oferecer oportunidade a novas experiências de leitura. Assim, o jovem

leitor começa a perceber que a pluralidade de textos nos leva ao desafio de leituras mais complexas, pois o crescimento como leitor se dá a partir do momento em que seus horizontes de leitura são ampliados.

Entendemos que a literatura apresenta um enorme potencial para uma prática sistematizada e, principalmente, significativa para o professor e os alunos. A prática de leitura do texto literário é algo que necessita ser compreendida como estratégia a ser aplicada no espaço escolar, sob o ponto de vista de um espaço interativo, participativo e que dá voz aos estudantes para expor seus pontos de vista, suas inquietações e suas provocações sobre o mundo.

O letramento literário surge com o propósito de fornecer ao leitor conhecimentos que o levarão a tornar-se proficiente na linguagem e na sua formação como sujeito inserido em um grupo social. Este processo formativo constitui uma série de atividades com o texto literário em que se trabalha a leitura, a escrita, a oralidade, os conhecimentos gerais e, inclusive, os aspectos relacionados à formação de um pensamento crítico e reflexivo diante de temáticas diversas.

O trabalho com o texto literário busca ampliar esses horizontes do conhecimento. De acordo com Diogo (2020, p. 235), “o texto literário, uma vez escolarizado, torna-se não apenas um objeto de ensino, mas uma forma de conhecimento, de apreensão da realidade circundante”. Compreendemos que, ao trabalhar com o texto literário, o estudante passa por um constante enriquecimento cultural, cognitivo e social.

Para que este enriquecimento aconteça, é necessário que o professor parta para as leituras que são apazíveis aos estudantes ou que oportunize através das práticas de mediação de leitura estratégias para a mobilização cognitiva dos leitores envolvidos no processo. É neste momento que a figura docente surge no cenário educacional como um mediador, pois cabe ao/à professor(a) a elaboração de atividades que busquem explorar ao máximo todas as possibilidades, quantas forem possíveis, dentro da macrodimensão<sup>7</sup> (Diogo, 2020) que o texto evidencia em sua temática.

Para que este trabalho com o texto literário alcance o envolvimento do leitor, é necessário o empenhamento docente em práticas que oportunizem os conhecimentos de mundo, a interdisciplinaridade, a pesquisa, as provocações feitas ao leitor para que este reflita sobre as visões de mundo, ideologias, críticas sociais que uma leitura literária pode oferecer.

---

<sup>7</sup> Para o aprofundamento dessa concepção das dimensões ensináveis do texto literário com sua macrodimensão e microdimensões, sugerimos: DIOGO, Sarah Maria Forte. *Práticas de leitura do texto literário e dimensões interdisciplinares*. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/14978>. Acesso em: 23 nov. 2022.

Da mesma forma, é preciso compreender que a leitura precisa ter sentido, que o leitor iniciante se sinta bem e realizado com o ato de ler, que encontre uma conexão com o mundo que o cerca. Partindo destas iniciativas voltadas ao interesse do público leitor, no caso os estudantes, e não das escolhas exclusivas do professor, poderemos iniciar um processo longo, mas que culmina na autonomia de escolhas e na ampliação de leituras mais complexas por parte do leitor em formação.

É necessária essa apropriação por parte do leitor para que aconteça essa interação com o texto, momento em que o leitor vai interagindo com o texto, conforme concepção de Petit:

O leitor não consome passivamente um texto, ele se apropria dele, o interpreta, deturpa seu sentido, desliza sua fantasia, seu desejo, suas angústias entre linhas e as mesclas com as do autor. É aí, em toda essa atividade fantasmática, nesse trabalho psíquico, que o leitor se constrói. (Petit, 2013, p. 27).

Esta apropriação por parte do leitor acontece a partir das suas leituras, da construção de seus percursos leitores, da construção de suas próprias passarelas, suas próprias metáforas (Petit, 2013). Fomentar as práticas de leitura do texto literário é uma das tarefas mais desafiadoras para o professor de Língua Portuguesa, mas é algo que necessita ser incorporado à dinâmica da sala de aula. É necessário utilizar-se das mais variadas metodologias, sobretudo na Estética da Recepção, oportunidade em que os estudantes se aproximam do lúdico, do sentimental, da magia à ficção, numa constante construção de sentido do texto.

A Estética de Recepção constitui um método em que há uma constante interação das pessoas envolvidas, em que há alterações e expansões no horizonte de expectativas do leitor. É um método em que há uma interação do leitor com a obra, construindo as possibilidades de diálogo com o texto a partir de um processo de aproximação ou distanciamento. Conforme Bordini e Aguiar, podemos entender que:

A ênfase na atitude receptiva emancipadora promove a contínua reformulação das exigências do leitor quanto à literatura bem como quanto aos valores que orientam sua experiência de mundo. Assim sendo, a atividade de leitura fundada nos pressupostos teóricos da estética da recepção deve enfatizar a chamada “obra difícil”, uma vez que nela reside o poder de transformação de esquemas ideológicos possíveis de crítica. (Bordini; Aguiar, 1988, p. 85).

É um método social, pois sua dinâmica de realização se dá entre as constantes interações do sujeito-leitor com os demais componentes de um grupo, mediante debate, diálogo e troca de opiniões. É o momento em que o leitor, carregado por suas experiências pessoais e

sociais, vai interagir com a obra mediante as provocações que foram suscitadas no momento da leitura, como podemos observar nas seguintes considerações:

Na realidade, os leitores apropriam-se dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção. Não se pode jamais controlar o modo como um texto será lido, compreendido e interpretado. (Petit, 2008, p. 25).

No método recepcional, o papel do texto é fundamental para que a criatividade do leitor possa ser estimulada, enquanto que o papel do professor é o de proporcionar diferentes leituras, diferentes das que o estudante está acostumado, que possa problematizar assuntos diversos e incite este estudante a refletir, trazendo questionamentos e diálogos sobre as temáticas presentes nos textos em estudo.

Quanto mais o texto é distante do leitor, menor será sua aceitação. Esse distanciamento é o que faz com que nossos estudantes não se sintam motivados a interagir com o texto. Para a conquista do leitor em formação, é necessário que exista o gosto pela leitura e a vontade de ampliar suas experiências leitoras e seu repertório, sendo-lhe oferecidas oportunidades de leituras diversas e que, no momento do compartilhamento, suas impressões sejam valorizadas e, assim, possam ser oferecidas leituras mais complexas, elevando os questionamentos sobre a obra.

A partir de tais considerações sobre a obra a que se destina a leitura, podemos dizer que os estudantes precisam compreender a leitura como uma oportunidade de aperfeiçoamento, de aprendizagem, de visão crítica da sociedade a qual estão inseridos e possam desenvolver ações transformadoras no mundo em que vivem. Quando, por exemplo, a leitura de um texto que fala de preconceito e racismo pode fazer com que aquele leitor se sinta motivado a tecer questionamentos e desenvolver atividades dentro do ambiente escolar, como rodas de conversa, campanhas de conscientização, oficinas de desenho e teatro para complementar a abordagem das reflexões surgidas no momento de leitura.

Torna-se primordial o trabalho do professor como um mediador da leitura; aproximar-se do estudante e conhecer seu gosto, sua preferência de leitura é essencial para o início das atividades que compreendem a formação leitora no ambiente educacional. A aproximação entre docente e aluno é uma estratégia válida para o crescimento de ambos enquanto leitores. Busca-se o que é de interesse e conhecimento do estudante, acrescenta-se uma nova informação, um outro elo exterior, resultando em novo conhecimento, conforme

Raimundo (2007, p. 110): “para mudar o futuro é necessário começar a mudança no presente, utilizando o que foi aprendido no passado”.

Qualquer assunto pode ser a temática de uma leitura produtiva e instigante, desde que o leitor se sinta interessado no tema. Outras vezes, esse interesse pode ser construído e despertado, mesmo que lentamente. Compreendemos que a mobilização pode iniciar pela importância do assunto abordado na temática da leitura, fato que nunca será uma unanimidade em sala de aula, mas utilizando-se das temáticas que estão em evidência ou que apresentam alguma particularidade com o grupo de alunos, um valor significativo para a comunidade em que estes estudantes estão inseridos, já será uma tentativa de aproximá-los do texto.

Para Abramovich, o interesse pela leitura depende de alguns fatores, tais como:

Do desenvolvimento do mundo, das contradições que a criança vive e encontra à frente se se envolve com ela ou apenas observa os fatos, e para isso é preciso estar atento e poroso a tudo o que acontece... (há temas datados, que pela própria evolução dos costumes deixaram de ser polêmicos, pois dum jeito ou de outro, a civilização os integrou... há outros que estão surgindo devagarinho, há outros efervescentes, sobre os quais o momento de falar urge e se impõe). (Abramovich, 1997, p. 99).

Portanto, para alcançarmos o letramento literário no ambiente educacional, é necessário levar em consideração as leituras que são significativas para os estudantes, conhecermos seus gostos, mediar a leitura de textos mais simples aos mais complexos. Apresentar obras que conversam com situações que são de conhecimento dos leitores, que suscitam as reflexões sobre o mundo e a sociedade na qual se inserem. E para formarmos uma comunidade de leitores, faz-se necessária a ampliação de práticas de leitura para os alunos que estão no Ensino Fundamental, tendo em vista que o contato com o texto literário precisa ser constante e trabalhado através de metodologias que favoreçam a participação do estudante como um protagonista do processo.

O Ensino Fundamental compreende a etapa de maiores mudanças físicas e psicológicas na vida de qualquer educando. Etapas que compreendem desde a aquisição da leitura e escrita até a autonomia de suas práticas de leitura, escrita, oralidade e o compreender-se como alguém que faz parte de uma sociedade, alguém que questiona, que emite opinião.

O texto da BNCC enfatiza que na área de Linguagens cada componente passa a ter *status* próprios, sem perder a visão do todo no qual se insere. O foco no Ensino Fundamental - Anos Iniciais orienta que os dois primeiros anos devem ter como foco de suas ações pedagógicas o processo de alfabetização (Brasil, 2018). É o momento em que a literatura se associa à ludicidade, à oralidade, ao contar histórias, de maneira que o universo literário adentra

o imaginário infantil através de metodologias que procuram a interação entre a criança e os textos literários carregados de seres que suscitam emoções importantes, sorrir, gargalhar, pensar nas situações vividas pelos personagens, encontrar as respostas de algumas perguntas corriqueiras da infância.

Como nos diz Abramovich (1997, p. 24): “ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução... O livro da criança que não lê é a história contada”. É através dessas histórias que a criança começa a despertar o olhar da imaginação, através de um ambiente propício ao envolvimento, ao encantamento, ao envolver-se ou irritar-se.

Na etapa do Ensino Fundamental - Anos Finais, a criança de antes agora é um pré-adolescente ou adolescente cheio de ideias, receios, discordâncias e atitudes em que as práticas de linguagem devem constituir ações voltadas à vida social e ao protagonismo. Outro ponto colocado em relevância é o aprofundamento da reflexão e crítica, como meio de compreensão dos modos de se expressar e de participar do mundo (Brasil, 2018).

Juntamente a estas propostas, podemos inserir o texto literário como partícipe das experiências pessoais e sociais, colaborando na compreensão dos problemas sociais e pessoais, auxiliando no entendimento de suas inquietações. Diante da quantidade de gêneros textuais que são inseridos nas atividades escolares do decorrer do tempo cursando o ensino fundamental, não podemos deixar que o texto literário fique esquecido durante as práticas pedagógicas direcionadas a esta fase de aprendizagem. Abramovich ressalta que a literatura também informa, traz conhecimento e desperta a curiosidade sobre determinados temas que são trabalhados nas mais diversas narrativas:

Querer saber mais sobre aflições, tristezas, dificuldades, conflitos, dúvidas, sofrências, descobertas que outros enfrentam, para poder compreender melhor as suas próprias, faz parte das interrogações de qualquer ser humano em crescimento... Querer se enfrontar mais nas questões de poder, no jogo das manipulações políticas, nas discussões sobre o mundo circundante, faz parte de qualquer um que veja o noticiário da TV ou escute o do rádio ou leia o jornal ou ouça as discussões - que acontecem em cada esquina - sobre como tudo isso se reflete no cotidiano de cada um, de cada família, de cada rua, de cada cidade... (Abramovich, 1997, p. 98).

O texto literário representa um grande aliado para as discussões que surgem em suas narrativas e abordam justamente essas interrogações que aparecem no processo de descoberta e crescimento dos jovens alunos do ensino fundamental. Segundo Cosson (2006), para que o letramento literário se solidifique como prática nas aulas do ensino fundamental são necessárias propostas metodológicas bem definidas e atividades que sejam envolventes e

priorizem a participação ativa e o protagonismo por parte dos estudantes. Estas atividades precisam despertar o sentimento de que, para o estudante, suas considerações e contribuições sobre a construção de sentido do texto são valorizadas e, principalmente, ouvidas dentro do espaço em que, geralmente, a voz do professor e as suas interpretações são dominantes.

A partir do momento em que o estudante se percebe inserido em situações de compartilhamento de experiências e opiniões, momentos por vezes cheios de desafios e inseguranças, é que surge o seu olhar sobre o mundo que o cerca, sobre a sua realidade. A escola tem papel essencial para seus estudantes, colaborando para o processo do descobrir-se e do afirmar-se como cidadão. Consoante Freire (1996, p. 98): “a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Nesta etapa, o professor desempenha a função de mediador entre o leitor em formação e os textos que irão iniciar as experiências leitoras do estudante, que não sejam apenas decodificação do texto, mas um processo que os leve ao se construir e se descobrir como sujeitos de seus destinos (Petit, 2013).

O que muitas vezes passa pelo esquecimento em atividades de leitura são as situações em que a leitura se converte em fruição. Embora a leitura possa ser explorada de diversas formas, em alguns momentos é preciso desconstruir a obrigatoriedade, o preenchimento de fichas de leitura. Geraldi ressalta que:

Com leitura - fruição de texto estou pretendendo recuperar de nossa experiência uma forma de interlocução praticamente ausente das aulas de língua portuguesa: o ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha resultado. O que define esse tipo de interlocução é o ‘desinteresse’ pelo controle do resultado. (Geraldi, 2012, p. 97-98).

Sabemos que experiências assim são frequentes no processo de alfabetização, momento em que estão presentes o gosto de contar e ouvir histórias, a mescla entre o lúdico, as letras e os sons, culminando pela invenção ou recriação de textos. Em um processo crescente de formação do leitor, a escola representa, para muitos estudantes, o único local de acesso à leitura do texto literário. A figura do professor - leitor será a base do incentivo para a aventura de deliciar-se em narrativas e poesias. Muitos pesquisadores já apontam que, para formar leitores, o docente também precisa ser leitor. Por outro lado, uma dificuldade enfrentada por alguns profissionais da área de ensino de língua portuguesa é apropriar-se de metodologias que usufruam do texto literário como forma de conquista do leitor em formação, justamente porque não são leitores.

A escola não é tão autônoma, com suas práticas e metodologias atreladas a objetivos e conteúdo de um currículo que não é construído a partir de um diagnóstico referente a cada

situação escolar, mas frequentemente elaborados a partir de avaliações externas que não levam em considerações certas peculiaridades que só o dia a dia da sala de aula pode mostrar.

Conforme Rezende:

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola - que vejo, insisto, como possibilidade - não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço - tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo veloz da cultura de massa. (Rezende, 2013, p. 111).

Diante do exposto, é necessário que o ambiente educacional seja propício ao reconhecimento da literatura com um bem cultural e que é direito de todos, pois a escola deve ser vista como um espaço, não só de aprendizagem, mas de socialização e promoção da cultura. Conforme Pereira (2008, p. 58), com o acesso à arte, à literatura, o jovem leitor, sobretudo da escola pública, receberá “ganhos imponderáveis, principalmente o estímulo permanente à ressignificação da vida”. Fatores que devem ser priorizados em ações desenvolvidas no ambiente escolar, em eventos em que a expressão, a criatividade, a participação estejam em sintonia para que os múltiplos saberes possam ser construídos de maneira significativa.

Segundo Coelho (2000), para que a experiência entre leitor e literatura resulte em êxito, é necessária a adequação do texto à etapa de desenvolvimento do leitor. A autora nos apresenta alguns estágios que servem como balizadores para a seleção de acervo literário que possa ser disponibilizado ao leitor em formação. De acordo com a pesquisadora, podemos categorizá-lo em: pré-leitor, leitor-iniciante, leitor-em-processo, leitor-fluente e leitor-crítico.

O pré-leitor abrange duas fases da criança: a primeira infância, que vai dos 15 meses aos 3 anos, e a segunda infância, que compreende a fase dos 2-3 anos. É o momento em que a criança reconhece a realidade que a cerca, começa a conquistar a própria linguagem, tudo o que acontece ao seu redor é bastante significativo; e o adulto tem papel de promover o estímulo da fala e iniciar os estímulos visuais. Os livros com imagens coloridas, desenhos, pinturas; as imagens devem estimular a sugestão de algum acontecimento ou fato que seja significativo para o pequeno pré-leitor e desperte sua atenção.

O leitor iniciante compreende a fase a partir dos 6-7 anos. É o momento da aprendizagem da leitura em que a criança já reconhece as letras do alfabeto. A presença do adulto servirá de estímulo para decodificar os sinais gráficos. Os livros oferecidos ainda devem ter imagens que sejam mais predominantes do que o texto escrito, com narrativas simples, personagens reais ou simbólicos (plantas, bichos, objetos). Nesta fase, geralmente, as crianças

são atraídas por histórias bem-humoradas, com valores humanos e que enfatizam o pensar, o sentir e o querer.

O leitor-em-processo representa a fase a partir dos 8-9 anos e deveria ser o momento em que a criança já domina o mecanismo da leitura. Sabemos que esta ainda não é a realidade para o aluno que está na escola pública, pois, mesmo com todos os avanços de programas de alfabetização, é realidade em muitas das nossas escolas públicas o fato de alunos que saem do quinto ano do ensino fundamental com defasagem de leitura e escrita.

A fase do leitor-em-processo atinge uma faixa etária que tem ainda a necessidade de imagens aliadas à compreensão do texto escrito, de forma que a narrativa apresenta uma situação central, um problema e um conflito que deve ser resolvido até o desfecho da história. A presença do adulto neste processo é essencial para motivar e estimular a leitura, além de ser um provocador das reflexões no pós-leitura.

A etapa que compreende as experiências do leitor-fluente inicia-se a partir dos 10-11 anos e representa o momento em que se consolidam os mecanismos de leitura e compreensão acerca do que o livro apresenta. É a etapa em que a leitura se alia à reflexão e ao engajamento do leitor com a narrativa e ao aprofundamento do conhecimento e da percepção de mundo. As ilustrações do texto passam a ser esparsas, os personagens mais instigantes são os heróis ou heroínas que lutam por um ideal, por justiça. A linguagem passa a ser um pouco mais elaborada e os gêneros narrativos mais atrativos são os contos, as crônicas e as novelas que apresentam enredos de aventuras ou sentimentais. Mitos, lendas e ficção científica também apresentam certa predileção por parte dos leitores desta fase, pois o maravilhoso, o mágico, ainda continuam sendo leituras aprazíveis nesta fase.

A fase de total domínio da leitura corresponde à fase do leitor crítico e inicia-se por volta dos 12-13 anos. O leitor desta fase já apresenta domínio de leitura e escrita, capacidade de refletir sobre o texto de maneira mais profunda, além de trazer para a experiência de leitura uma maior capacidade de reflexão e criticidade do mundo que o cerca. Nesta etapa, a leitura ultrapassa o estágio de apenas fruição, visto que surge a leitura do mundo e o despertar para algumas questões do estar no mundo e do interagir com o outro.

Assim, as fases de escolarização em que se inserem os leitores iniciantes até os leitores críticos compreendem o período em que a criança e o jovem leitor estão no Ensino Fundamental. Etapas em que existem a efetivação do processo de alfabetização, o domínio dos mecanismos de leitura, a consolidação da leitura e a compreensão do mundo expresso no livro até o desenvolvimento da capacidade de reflexão em maior profundidade, culminando na “fase de desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, empenhados na leitura do mundo, e

despertar da consciência crítica e da agilização da escrita criativa” (Coelho, 2000, p. 39). É importante para o docente saber reconhecer as fases de leitura em que os alunos se encontram, pois em nossas escolas é comum a existência de grupos bastante heterogêneos em relação às fases de leitor; encontramos desde aqueles que estão na fase iniciante até o de leitores críticos. Desta forma, compreendemos que o ensino fundamental abrange a fase essencial para a formação do leitor e de uma comunidade leitora. Esta etapa é de grande importância para o estudante da rede pública, visto que é o momento em que encontra na escola o único ambiente para manter contato com a literatura, justamente porque o perfil socioeconômico de alguns estudantes compreende, em algumas situações específicas, indivíduos que se encontram em vulnerabilidade social.

A escola é um local imprescindível para a mudança. Portanto, é necessário o desenvolvimento de atividades que propiciem este encontro entre o leitor e o texto literário, permitindo que o novo se integre ao antigo, utilizando novas tecnologias e metodologias como forma de trabalhar o texto literário. É importante oferecer oportunidades de desenvolvimento para todos, respeitando suas individualidades, mas sem deixar de promover ações direcionadas ao outro, às questões sociais que permeiam os dias atuais, compreendendo o passado, sendo protagonista no presente e vislumbrando um futuro que seja igualitário em oportunidades para a mudança social e a qualidade de vida.

### 3 DOCUMENTOS NORTEADORES PARA O ENSINO DE LITERATURA

#### 3.1 Base Nacional Comum Curricular

A BNCC consiste em um documento norteador do currículo do ensino básico brasileiro e apresenta os conteúdos organizados em quatro grandes áreas do conhecimento: linguagem, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Os assuntos presentes no texto contemplam a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, apresentando também orientações para a educação especial.

Segundo o documento, 60% do texto compreende conteúdos que devem ser aprendidos na educação básica e 40% destinados aos estudos voltados às questões regionais que são elencados pelas secretarias de educação estaduais e municipais. É necessário salientar que a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) não foi contemplada no documento da Base. Conforme as orientações que constam no documento estas preveem o desenvolvimento de competências e habilidades apenas em crianças e adolescentes. É notório seu caráter excludente para o público estudantil adulto da educação básica, que resiste às dificuldades impostas pelo sistema, que deixa à margem das políticas educacionais um público que, por inúmeros fatores, não concluiu as etapas de estudo da educação básica e vislumbra, na continuação de sua formação educacional, meios para mudar sua condição de vida.

Em um país que ainda apresenta altas taxas de analfabetismo, cerca de 5,6% da população<sup>8</sup>, os números representam dez milhões de brasileiros acima dos quinze anos que não sabem ler nem escrever, mais da metade compreende idosos e pessoas que moram na região Nordeste. Desse modo, temos um número considerável de pessoas que são deixadas à margem das políticas voltadas à qualidade da educação no Brasil.

No texto da Base é possível observar que a qualidade da educação se volta aos interesses mercadológicos, visto a participação de organizações financeiras, instituições nacionais e internacionais e do empresariado na elaboração do texto. Os conteúdos são apresentados para serem trabalhados de uma forma aligeirada, superficial e flexível, de maneira a ser relacionada aos interesses políticos e às demandas econômicas. É preciso salientar que não é de hoje essa interferência de grupos e instituições privadas na implementação de políticas

---

<sup>8</sup> Segundo dados da Agência Brasil (EBC), os dados foram divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em março de 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2023-06/taxa-de-analfabetismo-cai-no-brasil-e-passa-de-61-para-56>. Acesso em: 19 mar. 2024.

educacionais no Brasil. Ainda durante o processo de publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no ano de 1997, foi possível perceber a uniformização de um currículo sem levar em referências os aspectos sociais, regionais, econômicos e culturais, prezando por um currículo único em detrimento de uma formação crítica e emancipatória.

Segundo Branco *et al.* (2018, p. 59) “ não cabe compreender a realidade para fazer a crítica e se comprometer com sua transformação, mas sim desenvolver as ‘competências’ que o mercado exige dos indivíduos”. Assim, a Base prioriza aos estudantes um conhecimento pautado apenas em habilidades e competências que fogem ao caráter transformador e emancipatório, mas apregoa a formação de seres capazes de utilizar o conhecimento simplesmente para a mudança da forma de agir, sem questionar o porquê desta mudança ou compreender a dinâmica dos fatores que os levam a mudar.

As quatro grandes áreas do conhecimento (Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas) apresentam um conjunto de competências e habilidades que compõem a formação do currículo a ser estudado nas etapas da educação básica. Ao analisarmos o documento norteador dos conteúdos que devem contemplar a base da educação brasileira, a BNCC, constatamos que uma das competências específicas que contempla a área de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental trata efetivamente da leitura do texto literário e preconiza o que deve ser proporcionado ao estudante:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artísticas culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (Brasil, 2018).

Na abordagem deste trabalho, concentramos nossa análise na área de Linguagens e no Campo Artístico - Literário, campo da BNCC que trabalha especificamente com o texto literário. Embora no documento esteja presente o trabalho com o texto literário voltado ao senso estético da fruição, ao potencial de transformação e humanização proporcionado pelas experiências com a literatura, sabemos que há uma lacuna entre o que a BNCC apresenta e o processo contínuo da formação de professores e as práticas efetivas em sala de aula. Nesse contexto, Machado e Morais (2021, p. 135) afirmam que: “... o documento não deixa exposto, de forma clara para o professor, o sujeito que vai elaborar os currículos, como prosseguir após as orientações. Pouco é explicitado quanto a como concretizar esse ensino em sala de aula”.

Percebe-se que o documento procura fazer com que o professor reveja seus procedimentos metodológicos para que seja contemplado, além dos conteúdos previstos no

currículo, o desenvolvimento de competências e habilidades. Tudo isso nos leva a compreender que, para o professor, o documento traz o exercício da curadoria educacional para a seleção de conteúdos, textos, metodologias, de forma que o estudante alcance, além da compreensão leitora, a formação de opinião, o engajamento e o exercício da cidadania.

Segundo Ipiranga (2019, p. 110), “o professor precisa estar aberto a manifestações que diferem da tradição e perceber o poder da palavra em outros discursos”. Compreendemos, assim, que o papel do professor começa desde a seleção dos textos, das práticas de linguagem diversas que ampliem o repertório dos estudantes até situações de produção colaborativa, diversificando saberes, compartilhando experiências e opiniões, promovendo o estudante ao papel de protagonista do processo de construção de suas experiências literárias.

O campo artístico-literário, presente na BNCC, compreende as competências e habilidades que orientam o trabalho com o texto literário:

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (Brasil, 2018, p. 138).

Para que o professor tenha a condição favorável para atingir o objetivo de formar leitores, é necessário o uso de metodologias dinâmicas e que, em algumas experiências, contemplem o uso das novas tecnologias aplicadas à Educação. Percebe-se que a BNCC traz desafios para o professor diversificar sua prática pedagógica como podemos observar na habilidade EF69LP10 presente no documento:

Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – podcasts e vlogs noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros. (Brasil, 2018, p. 143).

Além das novas metodologias que o professor deve proporcionar ao estudante, observamos que o documento amplia o significado do trabalho com o texto literário para além do processo de leitura e compreensão textual. São contemplados os aspectos ligados à oralidade,

pois um dos princípios da Base é o de que o estudante deve ser instigado a posicionar-se diante dos fatos e expressar opinião. Desta forma, a ampliação destas práticas de linguagem ultrapassa a passividade com o texto, que outrora era bem comum nos estudos textuais de Língua Portuguesa, colocando o leitor em evidência, através de suas experiências pessoais, assumindo o protagonismo e passando à condição de autor.

O despertar deste protagonismo por parte do estudante é que tem se tornado tarefa trabalhosa nas salas de aula, uma vez que é preciso compreender que o processo de leitura do texto literário percorre itinerários transversais e para isso é preciso que o estudante tenha contato com as várias formas de expressão. Vivências diferenciadas, que se distanciam do modelo tradicional de leitura e análise do texto, são importantes para que o estudante se sinta motivado a sair da condição de mero espectador e passe a ser o agente protagonista que lê, pensa, reflete, emite opinião, traz suas experiências pessoais e seu conhecimento de mundo para a concretude do trabalho com o texto literário.

Desta forma, declina-se o aspecto mimético para evidenciar o aspecto performático, como podemos observar na reflexão de Ipiranga (2019, p. 112): “a leitura literária se constrói num processo complexo de formação” e para que isto aconteça é necessário o contato com a integralidade de uma obra e não apenas o estudo de excertos como os que aparecem no livro didático, principal material de apoio ao trabalho do professor.

É preciso que o estudante tenha a oportunidade de conhecer e ler obras com características e temáticas diferentes, contextos de produção diversos e que o faça despertar para as questões relacionadas à cidadania. Assim, a literatura surge como prática social, incluindo em suas temáticas de discussão não só a narrativa ficcional de fantasia, mas obras que contemplem temáticas sociais em evidência:

Por fim, destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (Brasil, 2018, p. 139).

É notório que a proposta da BNCC apresenta uma flexibilização na organização curricular quando se trata do trabalho com o texto literário, pois a readequação à realidade das escolas faz com que surjam ações de envolvimento entre temas pertinentes a determinadas localidades ou regiões. Inserir, nos estudos com o texto literário, as manifestações da cultura popular, em específico as do estado do Ceará, como os reisados da região do Cariri, a festa dos

Caretas, a festa do pau da bandeira de Santo Antônio, as melodias presentes nos aboios dos vaqueiros, a cantiga das rendeiras do litoral, a rima dos repentistas e a literatura de cordel constituem bens materiais e imateriais que precisam ser estudados e valorizados como um patrimônio pela população.

Para que essa valorização das manifestações populares, das periferias, das comunidades indígenas e quilombolas se faça presente no ambiente escolar, é preciso investimento nos processos formativos do professor. E esta é uma lacuna que a BNCC apresenta no seu texto e que é alvo de críticas por parte de muitos pesquisadores na área da educação. Segundo Machado e Morais (2021, p. 135), “no Brasil, muitos professores não têm formação e nem mesmo informação para procurar leituras fora do cânone”, e muitos são os receios dos profissionais em trabalhar com literaturas não canônicas, ficando reclusos apenas ao livro didático. Alguns professores não se sentem seguros o suficiente para desenvolver atividades com narrativas que tratam de temáticas pertinentes ao público juvenil, como racismo, uso de drogas, *bullying*, abuso sexual, sexualidade, trabalho infantil, justamente por não terem formação suficiente para abordar essas temáticas com segurança e com o conhecimento necessário para direcionar a dinâmica em sala de aula de forma que as contribuições sejam salutares aos discentes. É perceptível o crescimento de movimentos político-sociais, como o movimento Escola sem Partido<sup>9</sup>, que, com suas pautas conservadoras, apregoam que a escola deve fornecer apenas instrução, deixando à margem toda a criticidade presente no processo educativo, e o professor passa a ter sua prática fiscalizada e cerceada.

Embora exista uma flexibilização do currículo escolar, muitos professores sentem-se desmotivados a trabalhar determinados assuntos já citados anteriormente e explorar temas pertinentes, além do trabalho preconizado com algumas modalidades na BNCC, sobretudo assuntos e metodologias ligados à cultura digital juvenil e às novas tecnologias.

Nota-se que, para conseguir desenvolver um bom trabalho no chão da sala de aula, o professor precisa ser um desbravador e ir em busca de conhecimentos e formações, além do que é oferecido por suas instituições e secretarias educacionais. Outro fator que deve ser observado é que o profissional precisa estar disposto às mudanças na metodologia e dinâmica da sala de aula.

Segundo a BNCC, é preciso que o estudante tenha contato com vários gêneros textuais, oportunizando a interação de forma consistente com os textos multissemióticos e multimidiáticos, ou seja, o trabalho docente vai além do livro didático. Assim, percebemos que

---

<sup>9</sup> O movimento Escola sem Partido teve um crescimento considerável nos últimos anos dentro de grupos sociais conservadores. Disponível em: <https://www4.fe.usp.br/escola-sem-partido>. Acesso em: 20 mar. 2024.

o texto da BNCC traz muitas inovações na maneira que o estudante vai adquirir conhecimento, mas a formação do professor não teve seu espaço contemplado no texto.

Um dos entraves para o trabalho do professor recai justamente na utilização de textos multimidiáticos e na inovação na forma de trabalho em sala de aula com as novas tecnologias aplicadas à Educação. Embora o programa Ceará Educa Mais: Conectividade<sup>10</sup> de distribuição de equipamentos eletrônicos a estudantes seja uma realidade presente no Estado do Ceará, assim como o recebimento de *notebooks*<sup>11</sup> pelos professores efetivos e temporários da rede, a carência de conexão de *internet* com boa velocidade nas escolas, a falta de acesso à internet por parte dos estudantes na realização de atividades domiciliares e a complementação dos estudos com pesquisas em ambiente virtual são algumas das questões relevantes para que se alcance melhorias, principalmente inclusão digital, no cenário educacional. Diante do exposto, este é um dos fatores que corroboram para que o docente não se sinta motivado em fazer algo diferenciado do rotineiro em suas aulas no tocante ao uso de novas tecnologias.

É notório que a BNCC traz muitas inovações de conteúdos a serem estudados e distribuídos em competências e habilidades. Precisamente, na área de Linguagens, um dos aspectos é a formação estudantil, que é voltada às práticas com as novas tecnologias e os textos multimodais/ multissemióticos, como podemos observar na habilidade EF69LP46:

Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, *fanvídeos*, *fanclipes*, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. (Brasil, 2018, p. 157).

<sup>10</sup> O Programa Ceará Educa Mais: Conectividade é uma política pública implementada pelo Governo do Ceará durante a pandemia da Covid 19, e que virou política permanente, tem como objetivo garantir condições de acesso e ampliar as oportunidades de aprendizagem por meio de inclusão digital com o recebimento de *tablets* e *chips* com 20 GB para acesso à internet. Disponível em: [educ.ce.gov.br/2021/06/01/alunos-recem-ingressos-no-ensino-medio-recebem-tablets-entregues-pelo-governo-do-ceara/#:~:text=O%20aluno%20que%20sai%20do,Santana%20no%20último%20dia%202027](https://educ.ce.gov.br/2021/06/01/alunos-recem-ingressos-no-ensino-medio-recebem-tablets-entregues-pelo-governo-do-ceara/#:~:text=O%20aluno%20que%20sai%20do,Santana%20no%20último%20dia%202027). Acesso em: 25 jan. 2024. A rede de ensino municipal de Fortaleza já entregou aos seus estudantes, entre os anos de 2021 e 2023, 140.429 tablets aos alunos da Rede Municipal. Em 2023, foram destinados aos alunos do 5º ao 9º ano do ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Inclusiva cerca de 90.735 tablets. Disponível em: [https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=8790:mais-90-mil-tablets-s%C3%A3o-entregues-a-alunos-da-rede-municipal-neste-ano-letivo&catid=79&Itemid=509](https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8790:mais-90-mil-tablets-s%C3%A3o-entregues-a-alunos-da-rede-municipal-neste-ano-letivo&catid=79&Itemid=509). Acesso em: 25 jan. 2024

<sup>11</sup> O Estado do Ceará adquiriu 28 mil notebooks para uso dos professores da rede estadual. Disponível em: <https://www.casacivil.ce.gov.br/2021/07/12/governo-do-ceara-vai-adquirir-28-mil-notebooks-para-uso-de-professores-da-rede-estadual/>. Acesso em: 25 jan. 2024.

Compreendemos, assim, que ainda temos um longo caminho a percorrer para que a escola, de fato, alcance boa parte daquilo que está proposto no texto da Base. Enquanto professores, precisamos garantir nosso direito aos percursos formativos que atendam nossas necessidades como profissionais da Educação e garantir o direito de nossos estudantes às práticas dinâmicas e inclusivas da sociedade moderna.

Os postulados da BNCC direcionados ao Ensino Fundamental nos apresentam a organização desta fase escolar em um período de nove anos e compreende a fase que vai dos 6 aos 14 anos. Sabemos que esta fase da vida de qualquer estudante é repleta de mudanças físicas, cognitivas, sociais, emocionais, dentre outras.

Desta forma, a BNCC traz como uma de suas premissas a valorização do ensino lúdico e em articulação com as experiências já vividas no início da vida escolar na educação infantil. Essa progressão do espaço lúdico é notória ainda nos anos iniciais do ensino fundamental, o que não se observa no momento de transição para os anos finais. É perceptível que o lúdico é colocado fora das atividades escolares, principalmente àquelas que exploram o trabalho com o texto literário.

O momento de transição da vida escolar do(a) estudante que passa para os Anos Finais do Ensino Fundamental é de desafios e para superá-los o/a estudante precisa de professores(as) atentos(as) às especificidades das turmas para as quais lecionam e a forma como trabalhar os conteúdos de linguagem. Ainda que a BNCC explicita que “a literatura é uma arte entre outras, por isso deve ser estudada em diálogo com as práticas de linguagem, das quais não se dissocia” (Ipiranga, 2019, p. 108), o/a professor(a) precisa inserir a literatura como uma prática social e fazer o estudante compreender a dimensão humanizadora do texto literário, muitas vezes com manifestações que diferem da tradição metodológica e, mormente, com a inclusão de novas metodologias, as quais nem sempre estudantes e professores(as) têm facilidade em utilizá-las.

Para os Anos Finais do Ensino Fundamental, a BNCC evidencia a questão social, em relevância ao momento em que o/a adolescente se insere e participa cada vez mais de situações comunicativas em que precisa demonstrar senso crítico. Desta forma, pretende-se desenvolver no(a) jovem a autonomia para as práticas de linguagem dentro e fora do ambiente escolar. A partir desta etapa de estudos, o/a estudante entrará em contato com experiências relacionadas aos campos de atuação (artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, atuação na vida pública), através de práticas de linguagem já vividas, outras inéditas em seu cotidiano e que os/as levem a novas experiências, desenvolvendo os aspectos relacionados aos seus posicionamentos e à cidadania.

A BNCC afirma que, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os gêneros que receberão um estudo mais aprofundado são de circulação na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. O trabalho com os textos que contemplam a esfera jornalístico-midiática são as práticas contemporâneas que devem ser discutidas na escola. O potencial das redes sociais, a disseminação de *fake news*, a checagem de notícias e o uso de ferramentas digitais são novas formas de trabalhar o posicionamento, as opiniões diante de questões polêmicas que fazem o cotidiano da sociedade contemporânea.

Na produção textual, além dos gêneros já consagrados, são incorporados ao cotidiano do/a estudante o uso das novas tecnologias e que despertam a ética como forma de promoção das ideias e dos posicionamentos. Os textos multissemióticos, publicitários, legais e normativos passam a fazer parte do repertório presente nos estudos das práticas de leitura. Desta forma, a BNCC procura promover o respeito aos Direitos Humanos, a compreensão dos elementos que normatizam a vida em sociedade.

O trabalho com o componente Língua Portuguesa será direcionado à evolução do conhecimento que se aprofunda com as atividades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística-semiótica. Este trabalho deve ser colaborativo entre os gêneros consagrados e outros gêneros presentes na cultura digital como vídeo-minuto, *fanpages*, *e-zines*, *fanclipses*, *vlogs* entre outros.

O campo artístico-literário, além de trabalhar as manifestações artísticas em geral, tem seu direcionamento voltado à arte literária. Em especial, surge a preocupação com a formação do leitor literário, como podemos observar:

Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (Brasil, 2018, p. 138).

Compreendemos que o texto literário, além de fruição, insere conhecimentos diversos para que o leitor utilize esses mecanismos para descobrir e conhecer os múltiplos sentidos de um texto. Conforme Amaral de Oliveira (2017, p. 4): “A leitura literária, nesse sentido, exerce papel fundamental na capacidade crítica e discursiva dos sujeitos, bem como no reconhecimento de si no mundo, tensionando as relações do mundo em que se vive”. Desse

modo, a formação do leitor inicia-se na escola e deve ser vislumbrada como algo capaz de criar bases sólidas de conhecimentos a serem utilizados no presente e futuro da vida em sociedade.

O documento apresenta como componente relevante do campo artístico-literário a potência presente na arte e na literatura como meios que permitem experiências com a diversidade de valores, crenças, desejos e conflitos, permitindo ao/à estudante a compreensão da diversidade em nossa sociedade, o respeito e a valorização daquilo que difere das nossas escolhas.

A BNCC apregoa que os conhecimentos que envolvem a língua não podem ser desvinculados de atividades reflexivas e que façam o/a estudante perceber como acontece a organização do sistema linguístico no qual se insere o português brasileiro, passando pelas situações mais simples às mais complexas e menos utilizadas no cotidiano.

Segundo a Base (Brasil, 2018, p. 69), “compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um *gif* ou meme. Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir *gifs* e memes significativos também podem sê-lo”, é possível perceber que o documento conduz o trabalho com os vários gêneros textuais. Essa tentativa de agregar o/a estudo/produção de gêneros já utilizados na escola, como notícia, artigo de opinião, crônica e conto, aos textos verbo-imagéticos advindos da cultura digital, como o meme, as *fanfics* e *fanpages*, procura fornecer aos discentes a percepção das potencialidades e as diversas formas de construção de sentidos de um texto, utilizando diferentes linguagens.

Compreendemos que para tornar os/as alunos(as) mais críticos(as) e reflexivos(as) não podemos insistir em práticas docentes que não contribuem para o estudo do texto literário de maneira crítica, participativa. Utilizar o texto literário como forma de abordagem para assuntos voltados apenas ao campo linguístico/ semiótico é uma prática que precisa ser desconstruída. O texto literário possui uma perspectiva intercultural, proporciona uma interação com culturas diversas, suscita a imaginação, a criatividade, faz pensar sobre o mundo e o estar no mundo, é um agente de formação e transformação, além de fazer refletir sobre a condição humana.

Entretanto, a BNCC não apresenta como desenvolver o trabalho no campo de atuação e não menciona qualquer tipo de metodologia para que professores e professoras se sintam confortáveis em trabalhar toda a diversidade de temas e assuntos que são apresentados no documento. É notório que o documento apresenta disparidades entre os campos de atuação, pois percebe-se claramente que o campo jornalístico-midiático apresenta o maior número de

habilidades a serem trabalhadas, conforme observa-se no quadro comparativo entre os campos de atuação e quantidade de habilidades atribuídas para os Anos Finais do Ensino Fundamental:

**Quadro 1 - Número de habilidades do Componente Língua Portuguesa na BNCC**

CAMPOS DE ATUAÇÃO	6º ao 9º	6º/7º	8º/9º
Todos os campos	2	18	15
Jornalístico-midiático	19	14	16
Artístico-literário	11	5	5
Práticas de estudo e pesquisa	16	7	8
Vida pública	9	5	7

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quando temos um documento norteador que prioriza determinados campos de atuação, fica a reflexão sobre seu processo de elaboração que contou com a intervenção de grandes grupos empresariais ligados à comunicação, demonstrando que o que se pretende é colocar em evidência os textos que fazem parte desse universo empresarial em detrimento do estudo do texto literário que apresenta apenas cinco competências específicas para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

E o acolhimento desses interesses capitalistas dentro do texto da Base é evidente quando a figura do professor não recebe qualquer tipo de valorização e atenção para que execute, da melhor forma possível, sua prática de sala de aula. Percebemos que o trabalho do professor não foi colocado em evidência na redação do documento. São apresentados os objetivos que devem ser alcançados, mas os meios para desenvolver todas as práticas no espaço da sala de aula são políticas que ficam à mercê do interesse de secretarias de educação estaduais e municipais, além das instituições privadas, que buscam o financiamento de seus projetos com as verbas públicas, e, sobretudo, do esforço do/da professor (a) em apresentar formas diferenciadas de práticas docentes.

Segundo Amorim e Souto (2020, p. 101), “é importante ressaltar que a Base tem em seu histórico a influência de grupos particulares durante seu processo de construção”. Ainda segundo os autores, um dos pontos considerados críticos é apresentar-se como um documento prescritivo e universalista, centrado no desenvolvimento de competências e habilidades. Tais elementos não contemplam as particularidades regionais e locais, ficando a cargo dos estados e municípios o desdobramento do texto da base na elaboração de seus currículos. Desta forma, é necessário um olhar mais atento para que não haja um currículo “engessado” e permita um

processo de desumanização, momento em que os contextos são desconsiderados e o conhecimento de mundo trazido para a escola por este estudante não seja relevante.

### **3.2 Documento Curricular Referencial do Ceará**

Em seu processo de implementação, a BNCC deixa sob a responsabilidade de estados e municípios a elaboração de seus currículos. Em nossa realidade educacional, o Estado do Ceará elaborou o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), à luz da BNCC, que tem como objetivo assegurar aprendizagens indispensáveis e essenciais à formação geral do aluno, elaborando um currículo que venha fortalecer um dos principais pilares da educação pública do estado do Ceará: o direito de aprender na idade certa.

O objetivo do DCRC é oferecer às redes de ensino dos municípios do Estado do Ceará, pública e privada, a referência estadual para a elaboração de suas propostas pedagógicas. Dentre os pontos que, de início, devem ser observados, temos a inclusão do objeto de conhecimento que aprofunda os aspectos importantes para a cultura e a História do estado como forma de incrementar os conhecimentos pertinentes à identidade cearense.

Outro ponto a ser observado no texto do documento é a redução das desigualdades educacionais existentes em toda rede de ensino do Ceará, seja a escola urbana, rural, indígena ou quilombola. Garantindo, assim, oportunidades iguais para todos, a fim de promover a justiça social e superar as dificuldades das políticas educacionais.

Segundo o DCRC, o documento surge como forma de promoção de novas práticas pedagógicas aliadas ao incentivo do uso das novas tecnologias, da modernização de recursos e de “um instrumento que possibilita reconhecer a imensa e plural diversidade do Ceará” (Ceará, 2019, p. 34). O documento apresenta-se como um norteador para o planejamento e a execução de práticas docentes desde a Educação Infantil até as séries finais do Ensino Fundamental e foi construído com uma divisão em quatro partes:

- Parte I - Contexto Estadual, Histórico, Marcos Legais e Princípios: Contextualização do estado do Ceará; história da elaboração de currículos no estado; marcos legais que norteiam o DCRC; princípios norteadores da ação educacional a serem desenvolvidos.
- Parte II - Pressupostos Teóricos, Epistemológicos e Políticos: Fundamentação pedagógica comprometida com a educação humana integral.
- Parte III - Temas Integradores: Abordagem Transversal: Assuntos importantes para a formação cidadã dos(as) educandos(as).

- Parte IV - Etapas do Ensino: Educação Infantil - direitos das crianças em termos de aprendizagem e desenvolvimento; organização curricular por campos de experiência; articulação das experiências pessoais com o repertório cultural que compõem as práticas sociais. Ensino Fundamental - alinhado às propostas da estrutura da BNCC; áreas de conhecimento, competências específicas da área, componentes curriculares da área e competências específicas do componente.

O ponto focal que se apresenta no desenvolvimento das competências propostas pelo DCRC é a integração de cada componente curricular articulando à construção do conhecimento, ao desenvolvimento de habilidades e à formação cidadã. Esta integração de componentes curriculares proporcionará uma educação integral, e tal objetivo será atingido com o comprometimento de todos os educadores, mas também com investimentos na Educação.

Um dos investimentos que devem ser prioridade para o sucesso de qualquer política que envolva o desenvolvimento da Educação passa pela formação daqueles(as) que atuam nas salas de aulas em todos os níveis educacionais. A formação dos educadores(as) constitui aspectos importantes que estão no texto do DCRC. Observa-se que o documento apresenta considerações importantes acerca do processo formativo do(a) professor(a), orientando para uma educação que prepare o(a) estudante para exercer o protagonismo, assim como o desenvolvimento de competências socioemocionais que só serão atingidas mediante mudanças na postura docente.

É notório que tanto a BNCC quanto o DCRC colocam uma enorme carga de responsabilidade sobre os(as) professores(as) que devem fazer mudanças nas práticas, como utilizar metodologias diversas, utilizar recursos aliados à cultura digital sem haver investimentos no tempo de planejamento e na aquisição, pelas escolas, de materiais necessários e importantes para o bom desenvolvimento de projetos e experiências diferenciadas dentro do ambiente escolar, além de continuidade dos percursos formativos destinados aos(as) professores(as), responsabilidade de secretarias de ensino.

Como norteador do trabalho docente, o DCRC apresenta as 10 competências gerais da BNCC acrescidas de dimensões e subdivisões. Tais competências devem ser trabalhadas de maneira que articulem a construção do conhecimento, a transversalidade no decorrer de toda a Educação Básica, a formação de atitudes de valores e noções de cidadania, o desenvolvimento de competências socioemocionais, culminando em uma educação integral como podemos observar:

Propomos, para este novo cenário mundial, formar pessoas capazes de desenvolver competências e habilidades que as tornem criativas, analítico-críticas, participativas, abertas ao novo, colaborativas, resilientes, produtivas, que saibam se comunicar, lidar com as informações cada vez mais disponíveis, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais. Formar pessoas capazes de utilizar conhecimentos para resolver problemas, tomar decisões, ser proativas, buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (Ceará, 2019, p. 19).

O documento, por sua vez, ressalta que para se alcançar a formação integral é necessária uma ação integrada entre todos que fazem a instituição escolar, juntamente à família, reconhecendo as diferentes realidades que envolvem cada educando(a).

A educação integral é uma proposta que contempla diversas dimensões humanas: afetiva, social, cognitiva, ética, estética, física, psicomotora e espiritual. Estas dimensões implicam na criação de várias oportunidades de aprendizagem, que vão além do currículo da base comum, mas que outros saberes sejam incorporados ao tempo do(a) estudante no espaço escolar. É fato que as escolas devem se ajustar mediante características dos(as) estudantes que são atendidos(as) pela rede de ensino, como observamos:

Assim como uma escola para crianças pequenas precisa identificar-se com o mundo infantil, uma escola para jovens e adultos deve, também, identificar-se com o mundo real dessa população; a escola do campo e aquelas que efetivam qualquer outra modalidade, precisam fazê-lo com igual propósito: dar vida à identidade da modalidade. (Ceará, 2019, p. 73).

As modalidades de ensino ofertadas pela rede de ensino do estado do Ceará contemplam as mesmas modalidades consideradas pela legislação educacional brasileira, dentre as modalidades de abrangência da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Ensino Médio podemos elencar: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Escolar Especial, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola.

Um capítulo do documento faz as considerações a respeito da articulação curricular entre etapas da Educação Básica. O texto apresenta observações importantes sobre as fases de transição escolar na vida dos(as) estudantes, reafirma a integração e continuidade das ocorrências de aprendizagem, para que este processo contínuo se articule desde a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, até o Ensino Médio, tornando as novas experiências favoráveis à compreensão dos novos contextos.

Para que esta articulação aconteça de forma satisfatória, o documento apresenta considerações sobre o planejamento e a avaliação educacional. Além do planejamento que acontece a nível nacional, estadual e municipal, é preciso fortalecer o processo de abrangência

intermediária. O planejamento articulador do currículo escolar constitui “um processo de tomada de decisões sobre a ação educativa da escola” (Ceará, 2019, p. 80). Esta ação educativa completa seu processo de implementação juntamente ao planejamento de ensino, momento que representa as ações do trabalho efetivo de professores(as) em sala de aula, no envolvimento e convívio entre todos que fazem o dia a dia da escola.

O planejamento escolar constitui elemento basilar para as propostas pedagógicas da instituição de ensino, referendado pelo documento que traz a identidade de cada escola: o Projeto Político Pedagógico (PPP). Em consonância com o planejamento de ensino da escola, este documento apresenta o perfil da escola, com suas peculiaridades, sua estrutura organizacional, suas relações de trabalho, seu núcleo gestor e seu processo de avaliação, dentre outros. Não podemos nos esquecer que o princípio básico do PPP é o de respaldar a formação humanizadora, política e social do(a) estudante. Este documento surge de uma construção coletiva que representa todos os segmentos que fazem a comunidade escolar e deve ser revisto conforme orientações no DCRC.

Enquanto articulador de ações, o planejamento presume a avaliação, que deve ser vista como algo processual e não um instrumento meramente utilizado com fins mensurativos. A avaliação, segundo o DCRC, é um dos elementos que devem ser considerados no processo de ensino e aprendizagem para indicar possíveis intervenções e mudanças no planejamento, bem como a apresentação de resultados que não mostram evolução na aprendizagem ou que alertam sobre adequações no currículo.

A avaliação como consta no documento não pode ser o único instrumento e nem ser utilizado em momento isolado e final do processo de aprendizagem. Como podemos comprovar:

Ela pode assumir papel formativo a serviço da melhoria da aprendizagem, possibilitando a emissão de juízos de valor sobre quais etapas dos objetos de conhecimento, das competências, habilidades e atitudes, foram ou não aprendidas. E, com base nos resultados, contribuir para o planejamento de estratégias de intervenção para que os/as estudantes desenvolvam as aprendizagens buscadas. (Ceará, 2019, p. 81).

Entretanto, observamos que as avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, hoje chamada de Sistema de Avaliação da Educação Básica<sup>12</sup> (SAEB), e o Sistema de Avaliação

---

<sup>12</sup> O SAEB representa um conjunto de avaliações externas em larga escala que realiza um diagnóstico da educação básica no Brasil e os fatores que podem comprometer o desempenho do/a estudante. Aplicada a cada dois anos na rede pública e na rede privada por amostragem, uso de testes e questionários, procura diagnosticar o nível de aprendizagem dos(as) estudantes submetidos(as) ao exame. Seus resultados são utilizados como forma de avaliar a qualidade do ensino e a elaboração de políticas públicas educacionais. O SAEB compõe um dos indicativos do

da Educação Básica do Ceará<sup>13</sup> (SPAECE), surgem como formas de detectar as falhas e os avanços nas habilidades e nos descritores essenciais nos conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática.

Embora o documento afirme que tais avaliações não são realizadas com o intuito de classificar e rotular alunos, sabemos que existe um ranqueamento de municípios e escolas após a realização de tais avaliações. O que nos parece contraditório diante das propostas presentes no documento.

Outro fator observado no DCRC em relação aos resultados das avaliações recai sobre o/a professor(a) que deve considerar seu trabalho mediante os resultados insatisfatórios nas avaliações de larga escala ou avaliações externas. Sabemos que, para bons resultados de aprendizagem, vários fatores estão envolvidos no processo e não apenas o desempenho do(a) trabalho do professor(a) em sala de aula. Questões sociais e psicológicas dos(as) estudantes, de segurança alimentar, de estrutura física das escolas estão entre os elementos que devem ser observados no processo de avaliação, não é apenas marcar um “x” em questões de cadernos de prova.

O DCRC considera o Ensino Fundamental uma etapa de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Médio. Apesar de ser alicerçado na BNCC, o DCRC do Ensino Fundamental indica uma proposta de ensino através de projetos, para que sejam inseridas especificidades próprias da cultura, costumes e características do Ceará:

[...] dentro das especificidades dos componentes curriculares, sempre precisamos apresentar nossa cultura, nossos costumes, nosso jeito de ser. Essa posição representa posicionamentos teóricos e práticos que também reforçam a nossa preocupação com os/as estudantes. (Ceará, 2019, p. 176).

Em conformidade com as competências e habilidades presentes no texto da BNCC, o DCRC salienta a importância das mudanças significativas pelas quais o/a estudante passa durante os nove anos deste percurso, o Ensino Fundamental. Desta forma, o trabalho

---

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 27 mar. 2023.

<sup>13</sup> O SPAECE consiste em uma avaliação externa em larga escala que avalia o/a estudante do Ensino Fundamental e Médio em suas competências e habilidades nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação contempla todas as escolas públicas estaduais e municipais, com foco em três grupos específicos de alunos (as): Alfabetização (2º ano), Ensino Fundamental (5º e 9º anos) e Ensino Médio (3ª série). Seus resultados oferecem subsídios para a construção de políticas voltadas à Educação, além de apresentar os índices da Educação Básica da Rede Pública de ensino no estado do Ceará. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaece>. Acesso em: 27 mar. 2023.

pedagógico precisa estar em equilíbrio com as mudanças introduzidas (físicas, psicológicas, emocionais), dando prosseguimento às aprendizagens e ao acolhimento afetivo.

O documento salienta que, pautada na BNCC, a opção foi a de garantir um referencial curricular que atenda aos paradigmas nacionais, mas que atenda às especificidades regionais do estado do Ceará, a sua diversidade cultural e às singularidades características de seu povo. Desta forma, a escola tem a oportunidade de desenvolver atividades interdisciplinares, e os docentes podem oportunizar, aos seus discentes, conexões entre as habilidades dos componentes curriculares, visando a promoção do conhecimento e aprendizagem, em consonância com o contexto local.

Assim, secretarias municipais e escolas podem acrescentar elementos que, possivelmente, não foram contemplados nos documentos normatizadores e que, segundo a realidade local, são importantes para o favorecimento de uma educação voltada para a cidadania. Para que o/ a estudante possa exercer sua cidadania de maneira digna e plena, o DCRC incorpora em seu texto a mesma divisão das áreas de conhecimento contempladas na BNCC. Trataremos especificamente da área de Linguagens e do componente curricular de Língua Portuguesa, no qual se insere nosso objeto de pesquisa: o trabalho com o texto literário e a formação de leitores.

A Língua Portuguesa, além de componente curricular, é o idioma falado em nosso país; sua importância como língua materna a faz receber atenção diferenciada. O intuito do documento é o de que a proposta curricular para o ensino da Língua Portuguesa seja pautada em objetivos de ensino e aprendizagem claros e exequíveis, que proporcionem o avanço nas competências relacionadas às habilidades de escrita, leitura e oralidade. Tais habilidades são primordiais para que o/a estudante possa exercer sua cidadania, participe ativamente da sociedade através das mais variadas práticas sociais, dentre estas o conhecimento e a exigência de direitos e o cumprimento de deveres como cidadão(ã).

Para o exercício das práticas cidadãs, a área de linguagens, na etapa do ensino fundamental, apresenta seis competências específicas articuladas às competências gerais da BNCC. Competências que discorrem sobre o conhecimento, a compreensão, o desenvolvimento e a utilização da linguagem como construção humana, expressão da subjetividade e exploração de práticas sociais.

O componente Língua Portuguesa assume um caráter interdisciplinar devido a sua possibilidade de articulação com outros componentes do currículo. Diante da transversalidade possível mediante pontes de convergência entre a Língua Portuguesa, enquanto idioma, é

fundamental valorizar e assegurar práticas sociais como forma de interação e posicionamentos, emitindo opiniões.

Como componente importante para a valorização dos aspectos regionais do Ceará são incentivadas, no documento, a valorização da arte popular, do folclore, da música, da literatura, da gastronomia e do humor cearense, este considerado patrimônio cultural de natureza imaterial do Ceará conforme Lei Estadual 220/2015.

Diante das orientações presentes no DCRC, o componente Língua Portuguesa desempenha a função de desenvolver competências, habilidades, além de integrar ações que envolvem a educação integral do/a estudante. Assim como a BNCC, o documento representa o ponto inicial e primordial das práticas de linguagem, ações relacionadas à leitura, oralidade, produção de texto e análise linguística-semiótica. Também se faz presente no documento a importância do conhecimento acerca do contexto de produção dos textos, os posicionamentos, os conteúdos temáticos e as vozes sociais, além de outros elementos constitutivos do trabalho com o texto em sala de aula.

A literatura é apresentada no documento como um objeto de ensino presente no Campo artístico - literário. Segundo o texto, “a literatura assume a função de fruição e de representatividade cultural e linguística significativa” (Ceará, 2019, p. 184). Dentre as 10 competências específicas do componente curricular Língua Portuguesa presentes no DCRC, podemos observar a competência 9 como a competência específica relacionada ao estudo do texto literário:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (Ceará, 2019, p. 185).

Percebemos que o escrito oferece orientações para o ensino da literatura em todas as séries da Educação Básica. A presença da competência 9, sobretudo, traz o senso estético da fruição relacionado, segundo Amorim e Souto (2020), a aspectos estéticos, mas não totalmente definidos. Segundo os autores, muitas vezes o documento parece idealizar os tipos de sujeitos-leitores, colocando esse leitor de forma projetada totalmente desconexa da realidade de sala de aula.

Dois elementos importante no DCRC são a valorização da cultura cearense e o incentivo ao estudo do texto literário de autores cearenses, dos mais clássicos aos contemporâneos. Mas, como o documento é pautado nos postulados da BNCC, é notório que o

espaço dedicado ao texto literário ainda necessita de maior representatividade. Novamente, cabe ao(à) professor(a) expandir os aspectos relacionados ao estudo do texto literário para além da fruição. Outra observação importante, principalmente para o professor (a) no momento do planejamento das atividades, é a relação de determinados objetos e habilidades com outros componentes de outras áreas do conhecimento e dentro da própria área de Linguagens.

Compreendemos que o DCRC representa a organização curricular no estado do Ceará, entretanto, assim como a BNCC, o/a docente precisa ir em busca de inovação de suas práticas pedagógicas, adaptando-as à realidade dos(as) estudantes. Segundo os dois documentos, o papel do professor no trabalho com o texto literário deve promover o letramento literário e a formação de leitores, desempenhando um papel de mediador da leitura.

## 4 METODOLOGIAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA

### 4.1 Sequência Básica

Compreendemos que a leitura para ser significativa para os/as estudantes necessita da utilização de metodologias diversificadas, que sejam experiências prazerosas, levem ao crescimento intelectual e promovam a socialização entre os/as participantes.

Para Cosson (2006, p. 27): “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”.

Iniciamos esta seção com as palavras do autor cujas metodologias serão aplicadas em nossa pesquisa. Compreendemos que trabalhar com o texto literário, na escola, vai além do ato de ler de maneira individualizada, solitária. É necessário fazer atividades em que as interações sociais possam ser colocadas em prática, situações em que o/ a estudante possa expressar suas opiniões, compartilhando ideias e posicionamentos sobre o que lê, discutindo temáticas do mundo contemporâneo e percebendo a literatura como forma de busca pelo conhecimento.

Quando se fala em experiências de leitura com obras da literatura, logo, surge o pensamento de que tais experiências são atividades obrigatórias, sistematizadas e com o intuito de atribuir nota por aquela atividade. Sob esta perspectiva, concebe-se a ideia de que a experiência com a literatura não será algo prazeroso. Ao contrário, fará com que o/a estudante sinta desinteresse e resistência em desenvolver atividades de natureza cansativas e monótonas quando pensar em leitura. Precisamos pensar que a nova geração de estudantes está cada vez mais conectada e, muitas vezes, temos a concorrência desleal entre o livro, o texto escrito e os dispositivos eletrônicos comuns aos nativos digitais.

Segundo Rouxel (2013, p. 24), “o desafio é de monta, já que concerne tanto ao desenvolvimento do gosto de ler quanto à construção identitária do leitor e ao enriquecimento de sua personalidade”. Conforme a autora, acreditamos que o trabalho de formar leitores em ambiente escolar deve ser visto com muita sensibilidade por todos os educadores. As escolhas dos(as) alunos(as) devem ser o ponto inicial do trabalho, fazer com que expressem seus hábitos de leituras, saber quais gêneros são os mais lidos, que autores já conhecem e as temáticas que consideram interessantes. Muitas vezes, o que falta é esse respeito ao gosto literário do/a estudante, proporcionar ao/à estudante acesso à biblioteca escolar, possibilitar manusear os livros, o espaço e tempo para escolher o que ler são ações essenciais na formação de leitores.

Nas palavras de Dalvi (2013, p. 80), “a leitura de textos literários, na escola, deve ser guiada pelo professor com segurança, mas com delicadeza e com discrição, de modo que o aluno seja efetivamente um leitor com identidade própria”. Conforme as palavras da autora, o professor desempenha função importante nessa abertura de caminhos a serem trilhados pelo(a) jovem leitor(a). Mas não podemos esquecer que este momento se constitui de suma importância para o aprendizado de ambas as partes: professor(a) e aluno(a). O/A docente deve compreender que a leitura literária é um desafio, uma conquista que deve ser inserida no cotidiano escolar. Por sua vez, o aluno/leitor deve estar preparado para as demandas intelectuais e cognitivas que suas leituras exigirão, bem como vivenciar a experiência de produzir/escrever textos e inserir-se no debate de questões que sejam provocativas ao desenvolvimento do pensamento crítico.

Tendo em vista o desenvolvimento de metodologias que promovam esse encontro do(a) aluno(a) com o texto literário, a Sequência Básica (SB) se constitui de atividades motivadoras (Cosson, 2014) que servirão como forma de iniciar o trabalho com o texto, a partir da temática que será explorada no decorrer da leitura. Segundo o autor, a Sequência Básica compreende quatro etapas de trabalho com o texto literário: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação é o momento em que o leitor tem uma apresentação inicial do texto, e quem faz o convite e abre a porta desta apresentação é o/a professor (a) através de atividades que despertem o interesse ou mesmo a curiosidade sobre a temática do texto que será apresentado. A motivação constitui uma etapa de preparação para a leitura, como ressalta Cosson (2006, p. 56): “a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor”. Desta forma, compreendemos que as expectativas de leitura serão afloradas nesta etapa e cabe ao professor conduzi-las de maneira produtiva, para que a execução da etapa da motivação atinja seu objetivo.

Durante a motivação, o/a professor (a) utiliza dinâmicas em sala de aula que trabalhem os aspectos referentes à leitura, escrita e oralidade. Aspectos que corroboram para a prática de ensino da língua materna, na abordagem de conhecimentos voltados à interdisciplinaridade e às vivências pessoais dos(as) estudantes.

Na concepção de Colomer (2007, p. 159): “a leitura literária pode expandir o seu lugar na escola através de múltiplas atividades, que permitam sua integração e conferência com outros tipos de aprendizado”. Diante do exposto, consideramos que o espaço para a leitura literária é algo que precisamos tornar prática constante quando se fala em letramento literário. A utilização de momentos de leitura literária que contemplem obras contemporâneas faz com

que os/as leitores (as) se sintam confortáveis e capazes de discutir temas que, de certa forma, eles/elas conseguem informações com maior facilidade.

A contemporaneidade precisa estar inserida no trabalho com a obra literária, de maneira que se faz necessário mesclar o trabalho com as obras desde às mais clássicas até aquelas que eternizam nas palavras escritas os saberes populares, a cultura de uma localidade e as tradições folclóricas de uma pequena região. Definitivamente, a escola tem alicerçado sua função de “criar referentes de coesão cultural estáveis entre as gerações” (Colomer, 2007, p. 157). Para a pesquisadora Teresa Colomer, muito do que se vê na forma de perenizar o imaginário coletivo está depositado em ações que ocorrem no espaço escolar.

A etapa da motivação constitui uma oportunidade de perceber os conhecimentos prévios dos(as) estudantes sobre determinadas temáticas e assuntos, momento extremamente valioso para o processo de preparação para a leitura do texto literário.

O passo seguinte da sequência básica é a introdução. Este é o momento em que autor e obra são apresentados para que, além da familiarização com a temática, o/a estudante possa conhecer as informações sobre o autor e de que forma ele se relaciona com a temática sobre a qual escreveu. Não se trata de apresentar uma biografia ou mesmo outras obras escritas pelo autor da obra estudada, mas são oferecidas informações básicas para que o/a estudante possa estabelecer um elo de ligação entre o autor e o texto.

É neste momento, na introdução, que o/a docente justifica para os(as) alunos(as) a escolha daquela obra, a sua importância para aquele momento na sala de aula. Embora nos dias atuais muitos leitores usem dispositivos eletrônicos para a leitura, é importante apresentar a forma física do livro para que os/as estudantes possam inferir a partir de elementos paratextuais as ideias surgidas ainda na etapa da motivação.

É importante que o/a professor(a) indague seus/suas estudantes sobre as percepções, se foram comprovadas ou não, se mais um novo elemento ligado à temática explorada na obra surgiu durante o processo de observação dos elementos paratextuais da obra. Em se tratando de uma obra com várias edições, é interessante traçar uma análise comparativa entre as edições, que elementos permanecem nas capas, que chamam mais atenção, se sofreram algum processo de modernização, dentre outros. Compreender os elementos visuais utilizados no processo de composição das capas das obras literárias constitui um recurso para promover a participação dos(as) alunos(as) durante a etapa da introdução.

Como observa Petit (2019, p. 187): “é aguçar a atenção, estimular a criatividade, ampliar o imaginário, refinar a sensibilidade, experimentar pontos de vista, ter um olhar pessoal, uma postura ativa, aprender a pensar de forma original e fora de compasso”. Estas são ações

necessárias nas atividades, como a motivação e a introdução, pois a partir das considerações e da receptividade apresentadas pelos(as) estudantes, o/a professor(a) já tem uma noção de como o trabalho com a obra se dará, se será preciso alguma adaptação no planejamento inicial, se algum fato novo deve ser acrescentado ou mesmo alguma mudança na conduta da atividade.

A terceira etapa da sequência básica é o momento dedicado à leitura da obra. É preciso salientar que este processo não compreende apenas a verificação do ato de ler, mas o acompanhamento da leitura que, dependendo do texto, pode ser intercalada com momentos de intervalo para uma conversa com a turma, para o auxílio em alguma dificuldade que possa surgir. Sabemos que nem sempre os/as alunos(as) possuem o mesmo ritmo de leitura, então, é importante o/a professor(a) estar atento(a) às possíveis dificuldades que alguns alunos possam apresentar.

De acordo com Cosson (2006, p. 62), “A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista”. Portanto, é preciso que o/a docente organize o cronograma de leitura com os estudantes para que durante os momentos de intervalo da leitura possa haver a apresentação dos resultados da leitura, o que pode ser feito através de conversa ou pequenas atividades.

É preciso compreender que os intervalos de leitura não podem ser vistos como antecipações da narrativa, mas como um enfoque sobre o tema da leitura e até mesmo como um diagnóstico pedagógico do processo de leitura de maneira geral. Neste momento, o professor desempenha o seu papel de mediador, conduzindo o processo de maneira a solucionar questionamentos e, como nos orienta Cosson (2006, p. 64), “a observação das dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno”.

A última etapa da sequência básica denomina-se interpretação, momento de construção do sentido do texto. Segundo Cosson (2006, p. 41), “interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto”, é o momento do encontro maior entre texto e leitor que resulta no sentido adquirido no processo de leitura. Este momento de encontro pode ser visto sob duas nuances, uma interior e outra exterior.

O momento interior, de caráter individual, é o ponto fulcral da experiência da leitura literária na concepção de Cosson (2006). Enquanto que o momento externo é a construção de sentido, reflexão sobre que aspectos a obra literária nos tocou, emocionou a ponto de compartilhá-la com outros sujeitos. Constitui um momento de tomada de consciência como participante de uma comunidade leitora. Um dos processos constitutivos deste momento externo é o registro das impressões pessoais, dos grupos de estudo ou a formação de uma

opinião comum à turma. Em conformidade com Cosson (2006, p. 68), “O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar”. Essa reflexão pode ser composta desde atividades mais simples às mais complexas, aproveitando a oportunidade para a criação de momentos interdisciplinares, como uma oficina de desenho, uma dramatização do momento mais especial na narrativa, segundo o grupo ou mesmo a realização de feiras culturais.

Assim, para alcançarmos o objetivo de promover o letramento literário, o texto deve ser o centro das ações a serem realizadas com o grupo de estudantes envolvidos(as). Consoante Cosson (2006, p. 47), “a literatura é uma prática e um discurso” e essa concepção precisa ser compreendida de maneira crítica pelo(a) aluno(a) para que, enquanto leitor(a), possa edificar seu repertório de maneira a “construir sua opinião sobre o mundo e sobre ele mesmo”.

## **4.2 Círculo de Leitura**

No interacionismo, segundo Vygotsky, “o essencial no desenvolvimento não está no progresso de cada função tomada isoladamente, mas na mudança de relações entre diferentes funções, isto é, no âmbito da interação social” (Ivic, 2010, p. 18). Assim, compreendemos que as propostas de leitura do texto literário utilizando formas sociointeracionistas são essenciais para criar estratégias de exploração do potencial do texto literário, além de fortalecer os aspectos tocantes às competências socioemocionais de nossos(as) aprendizes.

Para Ivic (2010, p. 19), “de fato, além da interação social nesta teoria há também uma interação com os produtos da cultura”, estas interações são importantes do ponto de vista de que o ser humano possui uma gama de instrumentos internos e externos para desenvolver suas próprias capacidades.

Para Cosson (2014, p. 36), “a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto”. Logo, é possível compreender que ao utilizar a metodologia dos círculos de leitura são proporcionados momentos de interação entre os leitores e o texto literário, oportunizando as exposições das percepções individuais dentro de um momento vivenciado em coletividade.

O que podemos observar ao utilizar a metodologia dos círculos de leitura é que esta é uma forma de interação social, visto que as práticas de leitura tornam-se ações concretas de gestos, espaços, hábitos. Os leitores interagem entre si e identificam seus interesses em torno

da leitura, momento que compõem seu repertório e compartilham seus gostos e partes que os tocaram durante o processo de leitura.

Ao compartilharem uma leitura, os participantes do grupo utilizam os elementos apreendidos no processo de leitura com maior consciência, despertando novas ideias e experiências em diálogo com os livros e com outros sujeitos. Para Cosson (2014, p. 139), “os círculos de leitura possuem um caráter formativo, proporcionando uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e do diálogo em torno da obra [...]”. É preciso salientar que os círculos de leitura, além do trabalho de leitura do texto literário, compreendem uma experiência de interação.

Consoante Colomer (2007, p. 106), “a leitura compartilhada é a base da formação de leitores”, assim, através das práticas de coletividade é que surgem as construções significativas sobre o texto. Inspirado no modelo elaborado por Harvey Daniels, Cosson orienta que todo processo está centralizado na participação dos alunos, desde a seleção das obras até a autoavaliação no final do processo.

Esta prática compartilhada surge como amenizadora de problemas que envolvem a formação do leitor, como a falta de participação familiar e o ensino escolar, que privilegia apenas um *corpus* reduzido, muitas vezes canônico e sob estrita seleção do professor. Quando o compartilhamento de experiências leitoras se dá em um círculo de leitura, os/as estudantes já iniciam um processo de curadoria das próprias leituras, mediante experiências de um processo de aprendizagem colaborativa.

Esta aplicação se torna edificante no desenvolvimento de aspectos relacionados à autonomia da seleção de obras literárias para compor o repertório individual e ao protagonismo que permeia as competências presentes na BNCC. É pertinente mencionar que esse protagonismo só será realmente alcançado em situações de trabalho escolarizado com o texto literário com a atuação do professor como um mediador de leitura, auxiliando os(as) estudantes no processo de leitura, compreensão e reflexão sobre a obra lida.

Como nos aponta Colomer (2007, p. 149), “A literatura exige e permite distintas ressonâncias individuais”, mas algo que não pode ser esquecido é o fato que nem todos os alunos estão em um nível de maturidade que lhes permite expressar uma opinião sobre determinadas leituras. Essa progressão leitora se dará a partir de situações que possam enriquecer suas experiências como leitor e o uso de seu conhecimento de mundo para o início da expressão de sua opinião. Portanto, é preciso que o professor também ofereça oportunidades de leitura de textos literários que tratam de temas pertinentes à sociedade contemporânea,

buscando despertar a curiosidade para iniciar o processo de conquista e formação do futuro leitor.

Dalvi (2013, p. 39) afirma que o professor precisa “contribuir para que os leitores de literatura de hoje e amanhã refutem e reinventem, provocativa, criativa e ousadamente, a leitura, a literatura e a escola que lhes a figura”. Desta forma, compreende-se que, se almejamos um protagonismo juvenil nas atividades educacionais, é necessário utilizar metodologias que promovam esta mudança de atitude de docentes e discentes. Os círculos de leitura representam uma oportunidade para o exercício do protagonismo juvenil porque, como orientado por Daniels e Steineke (2004), cada membro de um grupo precisa desempenhar uma função e compartilhar sua experiência de leitura, seja de forma oral, escrita ou sob a forma de desenhos.

O professor, ao utilizar um círculo de leitura, precisa estar sempre atento à dinâmica dos encontros, pois toda a atividade está centralizada na participação dos(as) estudantes. Cosson (2014) compreende os círculos de leitura como elemento formativo de leitores dentro do ambiente escolar justamente pela aplicação em sala de aula e por seu caráter dinâmico, provocativo e inovador.

O círculo de leitura se inicia com a seleção da obra que será o objeto da leitura. Os alunos devem manusear as obras, folheá-las, fazer pequenas leituras introdutórias. Esta atividade pode acontecer sob a forma de rotação de estações de leitura, com a disposição de alguns volumes das obras pretendidas e depois faz-se uma consulta individual para que cada aluno coloque em ordem de preferência as obras consultadas.

Cosson orienta que, antes dos círculos e grupos se formarem, o professor faça o exercício de modelagem com um texto mais curto, como uma crônica ou conto. A modelagem consiste em uma etapa de preparação para os círculos, momento em que o professor demonstra aos alunos como cada etapa da metodologia deve acontecer. É uma forma de ensaio e momento de detecção de dificuldades que podem surgir no decorrer da atividade com a obra literária.

Diante da experiência da modelagem, os grupos podem ser formados e os alunos recebem suas fichas de função, que representam a atribuição que cada leitor desempenha no círculo de leitura. É importante que o professor esteja atento às especificidades de cada turma, é preciso pensar nas individualidades e na forma como a turma corresponde às propostas apresentadas, como Cosson orienta:

É fundamental que o círculo de leitura assuma as feições da sua turma, na sua escola, correspondendo ao nível de competência literária e ao desenvolvimento que seus alunos precisam alcançar naquele momento dentro do percurso de formação de leitores literários. (Cosson, 2021, p. 31).

Nota-se nas palavras do pesquisador que o professor precisa atentar-se para as peculiaridades de cada turma em que pretende aplicar o círculo de leitura, respeitando o ritmo de leitura apresentado por seus componentes e observando a possibilidade de alguma intervenção ainda no processo de modelagem, a fim de evitar futuras situações que comprometam o bom andamento da atividade.

A modelagem consiste em uma demonstração e um treinamento das etapas do círculo de leitura. É preciso deixar claro para o/a estudante como se faz o momento da leitura domiciliar, como fazer suas anotações, como preencher o cartão de função e a elaboração do texto escrito, sejam perguntas, sínteses, dúvidas, trecho favorito ou que tenha causado alguma inquietação.

É necessário compreender que a etapa da modelagem é constituída por dois momentos primordiais para o sucesso do círculo de leitura, o primeiro centrado no professor e o segundo com a atuação dos estudantes, mas com a supervisão do professor. Nesta etapa, é possível o professor vislumbrar quais momentos o grupo precisará de alguma intervenção ou maiores orientações sobre a metodologia.

O que não se pode esquecer no momento da modelagem é que todos os estudantes envolvidos precisam desempenhar uma das seguintes funções:

- Conector: faz a conexão entre a obra e a vida cotidiana;
- Questionador: prepara perguntas para os colegas sobre a obra; é responsável em propor questionamentos ao grupo;
- Iluminador de passagem: escolhe um trecho do texto para explicar ao grupo, se é bonito, que sentimentos despertou, o que mudaria;
- Ilustrador: apresenta imagens para ilustrar o texto;
- Dicionarista: escolhe palavras difíceis ou desconhecidas, pesquisa o significado e explica o contexto de uso no texto;
- Sintetizador: faz um resumo do texto lido;
- Pesquisador: busca informações pertinentes à temática apresentada no texto em estudo;
- Cenógrafo: descreve as principais cenas
- Perfilador: apresenta o perfil das personagens mais marcantes.

Finalizado o momento da modelagem, inicia-se a próxima etapa denominada de prática. É nesta etapa que o início do círculo de leitura acontece e desenvolve-se em seis fases: seleção de obras, formação dos grupos, cronograma, encontro inicial, encontros mediais e encontro final.

O momento da seleção das obras é compartilhado entre professor, alunos e responsável pela biblioteca escolar, se houver este profissional na unidade escolar. Os livros devem ser apresentados e manuseados pelos estudantes sob a forma de estações de leitura. É o momento em que o aluno monta sua lista de preferências. Um dos aspectos essenciais no letramento literário é o contato com a obra de maneira integral. Para que o resultado seja satisfatório, é necessária a leitura na íntegra da obra literária selecionada. Em algumas unidades escolares, o processo pode ser dificultado pela falta de biblioteca, entretanto o professor pode montar um pequeno acervo, ainda que em formato digital, para iniciar a experiência de círculos de leitura.

O processo de formação dos grupos deve acontecer de forma que exista um rodízio dos participantes nos círculos de leitura pertencentes a cada obra selecionada, como também o revezamento de participantes entre os grupos. Este movimento de formação e readequação de grupos é importante para fortalecer os laços de amizade e o desenvolvimento da sociabilidade dos alunos, atributos que estão presentes nas competências socioemocionais<sup>14</sup> que devem ser exploradas nas atividades escolares contempladas na BNCC.

Podemos salientar que estas competências socioemocionais, como autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, serão fundamentais na realização dos círculos. Percebemos que quando trabalhamos com círculos de leitura a autogestão do tempo é imprescindível para que as atividades possam ser realizadas de maneira satisfatória, mas cabe ao professor orientar quanto tempo estará disponível para a realização do encontro inicial.

No encontro inicial, há o primeiro contato entre o grupo e a obra selecionada. Em seguida, o grupo escolhe o líder ou coordenador, organiza o cronograma de leitura e faz a distribuição dos cartões de função entre os membros. É necessário deixar claro para todos do grupo o tópico que será discutido no próximo encontro.

Os encontros mediais terão a primeira fase de leitura prévia de trechos da obra ou da obra toda, dependendo do nível de leitura da turma em que ocorre o círculo de leitura. É conveniente o professor sempre iniciar os encontros mediais com um momento de orientação para a turma, só em seguida os grupos iniciam a discussão e o compartilhamento de suas impressões individuais acerca da leitura realizada. O debate deve acontecer livremente, mas

---

<sup>14</sup> Educação socioemocional (*Social Emotional Learning - SEL*) refere-se ao processo de entendimento e manejo das emoções, com a empatia e pela tomada de decisão de forma responsável. A promoção da educação socioemocional contempla o desenvolvimento de cinco competências: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying>. Acesso em: 26 mai. 2023.

cada membro do grupo deve apresentar suas anotações referentes ao cartão de função recebido. É conveniente que ao final da discussão cada aluno produza seu texto sob a forma de um diário de leitura ou o grupo pode optar pela produção de um texto coletivo, registrando um resumo do que foi discutido.

O círculo de leitura compreende uma forma de aprendizagem colaborativa, momento em que seus participantes interagem entre si e com o texto. Conforme ressalta Cosson:

Em um círculo de leitura [...] o que realmente importa para a aprendizagem é [...] ler observando cada aspecto da obra, os detalhes do contexto, da linguagem, da maneira de narrar a história, da construção das personagens, das suas falas, do confronto de pensamento entre o narrador e as personagens, as relações com outros textos e assim por diante, conforme as características do texto e a experiência do leitor. (Cosson, 2021, p. 46).

Estas experiências leitoras apresentadas nos encontros mediais serão importantes para o momento de organização para o próximo encontro; é essencial para que a dinâmica do círculo possa fluir com naturalidade e como algo prazeroso, um momento de interação entre colegas, mas também de aprendizagem. Percebendo alguma dificuldade, o professor pode fazer pequenas intervenções a fim de que a organização do grupo não seja prejudicada.

Terminada a etapa dos encontros mediais e a finalização da leitura da obra, acontece o encontro final. Nesta etapa, o grupo organiza a apresentação da obra estudada para os demais grupos. É importante que haja o momento dedicado a uma autoavaliação e avaliação realizada por cada membro do grupo sobre a obra estudada. Embora a avaliação sempre seja vista como algo contínuo e processual, ela compreende estágios de observação da dinâmica de trabalho dos grupos e dos produtos escritos.

A produção de diários de leitura, cartazes, painéis, *lapbooks*, *podcasts*, gravação de vídeos de curta duração, produção de histórias em quadrinhos (HQ's) compreendem as formas encontradas pelos estudantes de mostrar o conhecimento adquirido com a experiência do círculo de leitura, que, na concepção de Cosson (2021), o mais importante é aquilo que os alunos dizem sobre os livros que leram, este deve ser o ponto essencial na observação por parte do professor.

## 5 PESQUISA APLICADA NA ESCOLA

### 5.1 Tipo de pesquisa

Com o propósito de contribuir para a melhoria da prática docente e o trabalho com o texto literário, em especial, na sala de aula, oportunizando aos discentes experiências que colaborem na sua formação leitora. Nosso trabalho se configura como uma pesquisa-ação, pois, segundo Thiollent (1986, p. 16), neste tipo de pesquisa, “os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados”. Ao mesmo tempo, é uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa, pois não enumeramos ou mensuramos fenômenos e dados, mas investigamos o modo como a elaboração e a aplicação de sequências didáticas com o texto literário podem intervir na resolução do problema central desta pesquisa, voltado para a formação do leitor dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Para Gil (2008, p. 5), “[...] nas ciências sociais, o pesquisador é mais do que um observador objetivo: é um ator envolvido no fenômeno”. Por ser a professora da disciplina de Língua Portuguesa da turma envolvida na pesquisa, assumindo agora a função de professora-pesquisadora, a proposta foi de desenvolver as atividades de maneira que não sejam tão distantes da prática de qualquer professor em uma turma de sétimo ano, mas que podem ser adaptadas para outras séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Partindo da concepção de Franco (2016), a pesquisa-ação pedagógica configura-se como uma forma de contribuição para a mudança de percepção do docente mediante suas práticas em sala de aula. Desse modo, um dos fatores essenciais para aplicação desta pesquisa em ambiente escolar foi o de promover a articulação entre a teoria e a prática de forma que resulte em uma produção de conhecimento sobre a realidade de nossas salas de aula, além de promover atividades que possam ser compartilhadas com outros profissionais da área.

Mediante as considerações feitas por Franco (2016), surgem em nossa prática de sala de aula algumas inquietações sobre o trabalho com o texto literário. O primeiro aspecto a ser observado é que a nossa formação acadêmica não nos ofereceu conhecimentos necessários para o trabalho com texto literário no Ensino Fundamental. Outra observação a ser feita é que, com a BNCC, os livros didáticos passaram a contemplar outros gêneros, como texto teatral, textos que abordam leis e estatutos (como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei Maria da Penha, a Lei de Proteção ao Consumidor, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)), deixando a abordagem do texto literário em algumas situações como um suporte para questões relacionadas ao conhecimento linguístico-semiótico.

Outro fator que nos instigou a trabalhar o texto literário foi o desafio de buscar novas metodologias que interessem a leitura literária como algo que faz parte do cotidiano das aulas de Língua Portuguesa e não apenas algo pontual em alguns momentos do ano letivo. Segundo Franco (2016, p. 519), “ao trabalhar com professores do ensino fundamental da rede pública, percebo que há uma grande fragilidade na autonomia docente e uma grande solidão em suas práticas”, desta forma compreendemos ser positiva a aplicação de uma pesquisa-ação dentro de uma escola pertencente à rede pública, também para demonstrar uma forma de resistência às metodologias apregoadas por documentos norteadores, como a BNCC, e livros didáticos que não condizem com a realidade ou limitam os horizontes do estudante da escola pública.

Nossas inquietações sobre o desejo de desenvolver a pesquisa com o texto literário parte também de uma dificuldade enfrentada no dia a dia da escola, o funcionamento da biblioteca escolar. Embora exista uma biblioteca na escola e com um acervo considerável, inclusive com livros pertencentes aos programas do MEC, como o PNLD Literário, o acesso a esses livros não vem sendo facilitado por falta de profissional capacitado para este espaço de aprendizagem.

Outro fator diz respeito à temática escolhida de migrantes e refugiados, já que é um tema extremamente atual e que aborda uma das crises humanitárias mais sérias da história da humanidade. Juntamente às crises migratórias, não podemos esquecer o debate sobre Direitos Humanos, conhecer a realidade de um mundo globalizado, mas com uma sociedade que demonstra a cada dia atitudes xenofóbicas e o cerceamento de fluxos migratórios em algumas regiões do globo, como Europa e América do Norte.

Esta pesquisa tem como objetivo principal desenvolver atividades em sala de aula que promovam o letramento literário. As ações da pesquisa de intervenção foram orientadas pelos princípios teórico-metodológicos do letramento literário de Cosson, especialmente, na proposta da sequência básica e dos círculos de leitura, promovendo, ao final, a realização de atividades que favoreçam à conexão da literatura com ferramentas tecnológicas, como a produção de *podcast*. A produção do *podcast* é uma forma de aliar nossa pesquisa com uma prática já efetuada em outros momentos e com outras turmas envolvidas. Produzir *podcast* é um dos assuntos abordados pelo livro didático que a turma envolvida na pesquisa utiliza nas aulas de Língua Portuguesa, compondo uma das atividades do livro. Desta forma, procuramos fazer uma adaptação de algo que já estava no planejamento das atividades de sala de aula com uma nova proposta temática, de maneira que o trabalho com o texto literário passe a ser

significativo, produtivo, inclusivo para a cultura digital e pertinente às temáticas sociais emergentes do século XXI, como a temática que envolve migrantes e refugiados.

Não podemos deixar de esclarecer que existem várias outras formas de socializar as experiências de leitura literária que podem ir desde uma roda de conversa, passando por clubes de leitura, diários, cartazes, produção de HQ, *lapbooks* até atividades que demandam um certo conhecimento das novas tecnologias, como os *podcasts*, o *vídeo trailer* ou o *booktuber*. Todas estas produções são importantes para obter conhecimento, mas, como exposto na BNCC (Brasil, 2018, p. 61), “ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes”.

Desta forma, trabalhar na elaboração da construção de um produto que utilize essa nova tecnologia é importante para que, além da aprendizagem, o estudante se sinta inserido dentro de um contexto de produtor de cultura digital e não de apenas consumidor. Despertar ações que busquem a reflexão sobre os conhecimentos adquiridos na escola e a utilização na vida cotidiana, a compreensão dos saberes construídos a partir da interação entre os colegas de sala, mas também através daqueles que se utilizam do universo da cultura digital como forma de promover a ciência, a cultura, as discussões sociais, de forma que leve esse estudante a expressar sua opinião diante dos fatos que lhe são apresentados e que contribua para o desenvolvimento de uma atitude crítica em relação aos conteúdos presentes no universo midiático e digital.

A proposta de intervenção consistiu na leitura de livros de literatura infantojuvenil que abordam a temática de refúgio e migração. É preciso ressaltar que esta é uma temática extremamente pertinente do ponto de vista da discussão dos Direitos Humanos, mas que ainda é muito distante do debate presente em nossas salas de aula.

O propósito de trabalhar esta temática partiu como forma de sensibilização para o tema, propondo um espaço para a discussão acerca da trajetória de pessoas consideradas migrantes ou refugiadas e, principalmente, despertar ações de acolhimento às pessoas que vivem nesta condição. Partindo do pressuposto de que a literatura é humanizadora, nas leituras realizadas pelos grupos de alunos envolvidos nesta pesquisa, podemos considerar que as narrativas são bastante relevantes no sentido de estabelecer uma conexão do fictício para a realidade, envolvendo os leitores em situações e sensações nunca experienciadas.

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, cuja análise aconteceu por meio de observação dos encontros dos círculos de leitura e da produção resultante destes encontros, como anotações feitas pelos estudantes, desenhos e participação nas discussões em grupo, suas

reflexões, construindo sua identidade e cujo produto final foi a produção de um podcast por cada uma das equipes sobre as respectivas obras analisadas.

## **5.2 *Lócus da pesquisa e do Projeto Político Pedagógico***

A Escola Municipal Angélica Gurgel é detentora de uma das histórias mais longevas das instituições de ensino no bairro de Messejana, na cidade de Fortaleza/ CE. Em 1943, foi criado o Instituto José de Alencar cujo fundador foi o senhor Ernesto Matos Gurgel. Anos depois, o Instituto é encampado junto à Prefeitura Municipal de Fortaleza, tendo assumido várias nomenclaturas, como Ginásio Presidente Vargas, Colégio de Educandário Gratuito, Centro Educacional Professora Angélica Gurgel, EMEIF Angélica Gurgel até os dias atuais com o nome de EM Angélica Gurgel.

Localizada no bairro de Messejana, em uma área considerada o “coração” do bairro, é uma escola bastante procurada por oferecer facilidade no transporte público, já que as linhas de ônibus e transporte alternativo dos bairros adjacentes passam no entorno da escola e sua localização central.

Atualmente, a EM Angélica Gurgel oferece as seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental - Anos Finais, o que compreende turmas de sexto ao nono ano, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), primeiro e segundo segmentos. Funcionando nos três turnos, no ensino diurno é oferecido o Ensino Fundamental e no ensino noturno as turmas de EJA.

Situada na zona sul de Fortaleza, a escola fica ao lado do Mercado Público e da feira livre do bairro, além do grande corredor comercial localizado em seu entorno. Com o crescimento desordenado do centro comercial de Messejana, este fator trouxe vários problemas para a comunidade escolar. Praticamente sufocada por toda a extensa área comercial, vários problemas fazem parte do dia a dia dos estudantes, como mau cheiro, devido à venda de peixe ao lado da escola e feira de frutas e legumes, barulho, falta de segurança na entrada e saída dos estudantes devido à localização em uma das principais ruas do bairro e que apresenta um grande fluxo de carros, motocicletas, ônibus, vans e bicicletas. Este é um dos momentos mais tensos da rotina escolar: a entrada e saída dos estudantes, pois o trânsito é intenso e, embora exista uma passagem elevada para pedestres, nem sempre os condutores respeitam a prioridade do pedestre nesta travessia, já que não há qualquer tipo de fiscalização por parte dos órgãos competentes.

Por sua localização central ser considerada privilegiada, a escola não atende especificamente uma comunidade, visto que os estudantes são oriundos de diversas comunidades da Grande Messejana, como: Paupina, Lagoa Redonda, Curió, São Miguel, Conjunto Palmeiras, Guajeru, Jangurussu, Parque Iracema, Sabiaguaba e Barroso. Este dado é de extrema relevância, pois a diversidade de comunidades que a escola atende torna difícil o trabalho de aproximação entre escola e família, das ações de busca ativa com visita domiciliar para os alunos infrequentes. Dada a situação de falta de segurança no Município de Fortaleza, não é algo fácil e seguro o deslocamento entre comunidades nas quais os servidores não residem.

Por ser uma escola muito antiga, sua estrutura física não dispõe de espaço para qualquer tipo de ampliação. Em 2020, iniciou-se um projeto de requalificação no qual vários espaços da escola foram reformados e alguns ambientes adaptados aos portadores de deficiência física. Hoje, a escola atende 815 alunos nos turnos manhã e tarde e 143 na EJA. Com um quadro de 41 professores, destes 29 são professores efetivos da Rede Municipal de Fortaleza e 12 são professores substitutos ou em contrato temporário. Possui 10 funcionários efetivos da rede e 9 funcionários terceirizados. O núcleo gestor é composto por 1 diretor, 2 coordenadores e 1 secretária.

Ainda no ano letivo de 2023, a Secretaria Municipal de Fortaleza implantou na escola o Programa de Recomposição de Aprendizagem, cujo objetivo principal é oferecer oportunidade de aprendizagem para aqueles alunos que apresentam nível crítico ou muito crítico nas Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR), déficit de aprendizagem, que ainda é reflexo da pandemia de COVID 19. Desta forma, a EM Angélica Gurgel oferece no contraturno aos alunos do Ensino Fundamental - Anos Finais os seguintes programas: Juventude Digital, Aprender Mais, escola Areninha, sala de Inclusão Digital e sala de Inclusão AEE.

Embora a estrutura física da escola seja antiga, houve mudanças em sua estrutura original de forma que, com a última reforma acontecida no ano de 2021, hoje, ela possui onze salas de aula, biblioteca, sala de AEE, sala de direção, sala de coordenação, auditório climatizado, sala de professores, cozinha, refeitório, sala de Inovação Tecnológica, banheiros masculino e feminino, banheiro para portadores de necessidades especiais, almoxarifado, depósito de merenda, secretaria, arquivo, quadra coberta, pátio externo e estacionamento.

Infelizmente, a biblioteca da escola não oferece atendimento diário aos estudantes, já que a professora lotada no espaço no turno manhã tem sua carga horária reduzida para apenas dois dias de atendimento no turno da manhã e não houve lotação de outro(a) profissional para suprir a carência nos outros dias. Desta forma, um dos espaços mais procurados pelos estudantes

fica prejudicado e isso compromete a formação leitora destes. Outro fator que merece ser observado é que o espaço da biblioteca é pequeno e com dificuldades de climatização e acústica. Por ficar ao lado de uma das ruas de comércio intenso de peixes, hortifruti e alimentação, são constantes o barulho e os anúncios em caixas de som com volume além do permitido pela legislação. Compreendemos que, se a escola, de fato, quer formar leitores, é necessário investimento em um ambiente agradável e acolhedor.

A rotina escolar não é favorável a momentos de leitura e a falta de um profissional no espaço da biblioteca para atendimento diário dificulta a ida dos estudantes em busca de uma leitura para puro entretenimento, bem como a execução de atividades neste ambiente por parte dos professores. O espaço é pequeno e não comporta uma turma de quarenta alunos reunidos para a realização de uma atividade. Assim, o professor que deseja desenvolver atividades de trabalho com texto literário necessita fazer uso de novas práticas e que sejam eficazes diante dos entraves surgidos na rotina escolar; barulho, calor, espaço físico comprometido por conta do número de alunos por turma.

Desta problemática também é que surgiu a vontade de trabalhar, especificamente nesta pesquisa, a formação do leitor literário, o texto literário, visto que, é algo que precisa ser melhorado no dia a dia da escola e, por fazer parte do grupo de docentes da unidade escolar, agora na função de pesquisadora e professora de língua portuguesa, compreendo a importância de aplicar conhecimentos adquiridos com os estudos presentes neste mestrado.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico, a análise inicial consiste em traçar um panorama da unidade escolar EM Angélica Gurgel, local em que a pesquisa foi desenvolvida. De acordo com seu Projeto Político Pedagógico (PPP), no documento estão colocadas todas as metas que a escola deseja alcançar, além de apresentar a identidade da instituição e algumas práticas pedagógicas que fazem parte do ano letivo escolar, dentre estas algumas são projetos maiores vinculados à Secretaria Municipal de Educação (SME), como o “Dia D da leitura”. Este é um momento em que professores compartilham suas práticas em sala de aula voltadas às questões da leitura e do trabalho com o texto literário.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o PPP aparece no Art. 12 como Proposta Pedagógica, conforme podemos observar:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;  
 VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica; 2  
 VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. (Brasil, 1996, p. 11-12).

Então, cabe a cada unidade escolar elaborar seu PPP com o intuito de criar uma identidade do grupo em questão, viabilizando os projetos e direcionando os recursos recebidos por cada gestão escolar. O PPP não representa apenas um documento, ele é um dos fundamentos da escola democrática, participativa, com qualidade, e direcionada à capacidade de decidir e governar a si própria.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, o PPP faz parte da organização curricular e compromete-se com o princípio do *cuidar e educar* consoante à LDB, como podemos comprovar:

Na implementação do projeto político-pedagógico, o cuidar e o educar, indissociáveis funções da escola, resultarão em ações integradas que buscam articular-se pedagogicamente no interior da própria instituição e, também, externamente, com serviços de apoio aos sistemas educacionais e com as políticas de outras áreas, para assegurar a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões. (Brasil, 2010, p. 118).

Visto desta forma, o PPP da EM Angélica Gurgel apresenta como objetivo maior de suas ações proporcionar um ambiente saudável em que o aluno se sinta acolhido e cativado pela harmonia e pelo coleguismo, além de sua formação cidadã, do seu autoconhecimento e da inserção do meio que o cerca. Destacamos, a seguir, os objetivos presentes no documento da escola:

Objetivo Geral: Proporcionar um ensino de qualidade, formando cidadãos críticos capazes de conviver harmoniosamente em sociedade. realizar um trabalho coletivo, responsável e eficaz, respeitando a individualidade, proporcionando uma boa formação em busca de uma sociedade justa e humanitária.  
 Objetivos específicos: elevar o nível acadêmico dos alunos; elevar os índices de aprendizagem das avaliações externas; fortalecer a gestão participativa e democrática na escola; melhorar as relações interpessoais de toda a comunidade escolar. (Fortaleza, 2023).

De acordo com o documento, a escola prima pelo diálogo, desenvolvendo um ambiente acolhedor, organizado e harmonioso. Para que tais objetivos sejam alcançados, são promovidas no decorrer do ano letivo ações que integram os alunos e também os seus pais e

responsáveis, como campanhas educativas para combater a discriminação, o racismo, a violência contra a mulher, prevenção ao suicídio (Setembro Amarelo), promoção de ações para a formação de leitores (Dia D da leitura), Feira Cultural, participação em feiras de conhecimento promovidas pela SME, Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), Festa de Conclusão dos Estudantes do 9º ano e Encontro Família e Escola.

Uma das ações mais sólidas da escola concentra-se na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Constantemente, são compartilhados junto à comunidade escolar projetos desenvolvidos com os alunos portadores de necessidades especiais, roda de conversa com as mães de crianças atípicas, feiras solidárias e valorização de ações de combate ao preconceito e termos capacitistas.

A escola prima pelo acolhimento e pela inserção dos alunos com algum tipo de deficiência nos anos finais do ensino fundamental. Devido a todas essas ações, a unidade escolar tornou-se uma das mais requisitadas do bairro por famílias em busca de matrícula para esse público, o que a assegura como uma escola voltada à inclusão de alunos com deficiência física ou intelectual.

A escola possui Grêmios Estudantis que auxiliam em algumas das ações promovidas pela escola. Com a eleição de líderes e vice-líderes, os estudantes começam a vivenciar ações para o fortalecimento da democracia e cidadania, momento importante de aprendizagem de práticas sociais e que servirão para a vida futura. Embora o Grêmios Estudantis não seja tão atuante, contempla a participação de jovens de diversas idades, inclusive de alunos da EJA.

Outra dificuldade encontrada na unidade educacional é a atuação do Conselho Escolar, principalmente do segmento de pais. Sempre que há o Encontro Família e Escola são enfatizadas a importância do diálogo e da parceria entre a escola e a família, como forma de diminuir a infrequência e a evasão escolar, além do desafio constante de fomentar nos pais e responsáveis um espírito altruísta e convidá-los a pensar além dos próprios interesses e/ou necessidades.

Em relação ao grupo docente, o PPP traz a *práxis* que instiga o professor a uma busca constante no processo de romper paradigmas e proporcionar aos estudantes práticas inovadoras e a execução de projetos de ensino colaborativo. Todos os professores possuem um dia específico da semana para o planejamento que acontece por área do conhecimento, em alguns momentos acontecem encontros formativos fora do ambiente escolar e que são conduzidos por professores formadores ligados à SME. O exercício profissional requer uma formação acadêmica inicial e um constante aprimoramento das práticas pedagógicas através de

um processo formativo contínuo como desenvolvimento de atitudes coletivas e individuais na busca de uma educação de qualidade.

E o investimento feito no processo formativo dos professores é reflexo da exigência feita à escola em relação aos indicadores oficiais da avaliação escolar. As avaliações externas, como SPAECE e SAEB, são fatores determinantes para que a escola busque melhorar seus índices e alcance a previsão de média estimada dos conhecimentos dos estudantes na área de Língua Portuguesa e Matemática.

Um dos grandes desafios enfrentados pelas instituições de ensino público é fazer com que o aluno que se matricula permaneça na escola e consiga alcançar o desempenho esperado para a sua formação. A EM Angélica Gurgel está organizada no intuito de garantir um acompanhamento dos índices de seus estudantes no desempenho educacional (desistência/abandono, faltas, reprovação, aprovação, distorção idade/série) e sistematizar um planejamento de ações que busquem suprimir o problema.

Na construção de seu PPP, a EM Angélica Gurgel estabeleceu alguns desafios e metas a serem alcançadas no ano letivo de 2023, elencadas da seguinte forma: diminuir a defasagem na leitura, na escrita e nas operações básicas da matemática; melhorar os resultados nas avaliações externas (SPAECE e Prova Brasil); diminuir o índice de faltas e evasão dos estudantes; sensibilizar os pais e responsáveis em levar os filhos que necessitam do atendimento especializado na sala de AEE e nas terapias fora do ambiente escolar; identificar os alunos com dificuldades de aprendizagem ou problemas cognitivos e sem laudo médico; professores aptos a mediar conflitos em sala de aula e mais sensíveis à realidade dos alunos.

Compreendemos que a EM Angélica Gurgel é apenas uma das milhares de escolas que, dentro de suas possibilidades, procura oferecer uma educação de qualidade, pautada no respeito, na consciência crítica e reflexiva de seus estudantes e com um grupo docente comprometido em oferecer metodologias inovadoras, voltadas à formação humana, da construção de competências socioemocionais e comprometidas com a formação acadêmica de seus educandos.

### **5.3 Sujeitos da pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida tendo como público-alvo os alunos do 7º ano B do turno da manhã da E.M. Angélica Gurgel, situada no bairro Messejana, Fortaleza/CE. A referida escola pertence à rede de ensino municipal de Fortaleza, estado do Ceará, e se caracteriza por

ofertar Ensino Fundamental regular dos Anos Finais nos turnos manhã e tarde e a modalidade EJA no turno da noite.

No ano letivo de 2023, havia duas turmas de 7º ano no turno manhã e duas no turno da tarde. A turma envolvida na pesquisa tem um total de 39 alunos, sendo que quatro não participaram. A turma compreende adolescentes de uma faixa etária que vai dos 12 aos 16 anos, que moram nos bairros que compõem a Grande Messejana. Consideramos 35 alunos como sujeitos participantes desta pesquisa, dentre estes temos dois alunos que apresentam deficiência intelectual.

Os alunos que fizeram parte da pesquisa, bem como seus responsáveis e gestores escolares, assinaram termo de consentimento de participação na pesquisa, a fim de que estejam cientes que participaram de uma pesquisa acadêmica. Esse documento foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Estadual do Ceará (Uece), que deu parecer favorável<sup>15</sup>; a pesquisa será aplicada dentro da legalidade que o processo requer. Devido às questões relacionadas ao anonimato e à preservação da imagem dos participantes, seus rostos foram ocultados das fotografias e seus nomes substituídos pela letra “P”, de participante, seguido de seu número na listagem do diário escolar.

#### **5.4 Descrição do *corpus* literário**

Para o desenvolvimento de práticas relativas ao letramento literário e à formação leitora dos estudantes envolvidos na pesquisa, foram propostas atividades a partir de um *corpus* constituído de um conto e quatro obras de literatura infantojuvenil que abordam como tema central de suas narrativas as questões relacionadas ao refúgio e à migração: *O drama de um refugiado*; *Layla, a menina síria*; *Um lençol de infinitos fios* e *O quintal de Aladim*. O conto “A amizade é um campo sem fim”, de Moacyr Scliar, foi utilizado como texto para a etapa de modelagem do Círculo de Leitura que será descrito mais adiante.

*O drama de um refugiado* do autor Moreira de Acopiara (2020) e ilustrações de Luci Sacoleira nos apresenta uma narrativa sensível em forma de cordel. Trata-se da história de pai e filho em busca de sobreviver em terras estrangeiras e do amor entre os dois. O foco narrativo da obra concentra-se em um narrador-personagem que traz para o leitor todas as dores e angústias presentes no processo migratório pós-guerra. Em suas vinte e oito estrofes, *O drama de um refugiado*, apresenta a longa jornada de pai e filho em busca de reconstruir suas vidas

---

<sup>15</sup> (Ver Anexo A - p. 159).

longe de sua terra natal, apresentando ao leitor como é dolorosa a vida daqueles que se veem obrigados a migrar sem poder viver o luto por seus entes queridos.

A narrativa ressalta que, a partir do momento em que se está próximo de pessoas que sofrem as mesmas dores, a capacidade de superação torna-se algo coletivo e o sentimento de empatia muitas vezes é o que torna a dura jornada algo suportável. Pessoas que atravessam a vida de migrantes e refugiados, apesar de suas longas caminhadas, travessias difíceis e perigosas, trazem o alento diante do pouso passageiro em alguns lugares para o descanso do corpo maltratado e do psicológico abalado. Esta obra foi utilizada com a metodologia da sequência básica e foi desenvolvida em quatro horas/aula, sendo a obra que iniciou a temática de refúgio e migração.

O conto “A amizade é um campo sem fim”, de Moacyr Scliar, foi retirado do livro *Histórias de imigrantes* e foi utilizado durante a etapa da modelagem do Círculo de leitura. O texto conta a história de Júlio Rodrigues, nascido no interior do Rio Grande do Sul e filho de comerciante, e Samuel, um imigrante judeu de origem russa. O conto é atravessado por atitudes de xenofobia por parte do personagem Xiru (Hildebrando), mas apresenta uma visão compreensiva e acolhedora por parte de Júlio e sua família. A narrativa é exposta sob o ponto de vista de um narrador-observador, mas que, ao final, revela um fato importante no desenrolar da narrativa e da reaproximação dos amigos separados por muitos anos. O conto traz uma história de amizade que atravessa longos anos de distanciamento e simboliza o quão preciosa é uma amizade sincera, que nem mesmo o tempo é capaz de dissolver.

*Layla, a menina síria*, das autoras Cassiana Pizaia, Rima Awada Zahra e Rosi Vilas Boas e ilustrações de Veridiana Scarpelli, apresenta o foco narrativo em primeira pessoa, cuja narradora reflete sobre sua trajetória com uma refugiada e e outras crianças que foram obrigadas a deixar seu lar, seu país, seus costumes em busca de refúgio e proteção em outras terras. Ter a vida modificada por uma guerra, ser separada dos amigos e perder sua casa (destruída por uma bomba) são alguns dos acontecimentos que marcam a trajetória de Layla, uma garota que chega ao Brasil na condição de refugiada.

A obra apresenta trechos de grande impacto para o leitor por descrever em detalhes o ambiente hostil da guerra da Síria e como as pessoas têm suas vidas transformadas. Com um narrador protagonista, a história se inicia com o questionamento de que às vezes precisamos perder o que gostamos para saber como aquilo era importante; e para a nossa narradora, Layla, a vida normal na cidade de Aleppo era o normal e era bom.

Apresentando como era a vida junto aos primos e amigos, devorando pistaches adocicados, a menina Layla fala de sua rotina pelas ruas de pedras daquela cidade de quatro

milhões de habitantes, que existe há sete mil anos, com língua árabe e religião muçulmana predominante. A rotina tranquila dos moradores se modifica quando a primeira bomba explode trazendo destruição e morte. Assim, Layla vai apresentando ao leitor os horrores de uma guerra e a sensação constante de insegurança, mesmo abrigada em seu lar. Ver conhecidos mortos, explosões e bombardeios, faz da narradora-personagem a porta-voz de um povo que há anos vem enfrentando uma guerra que expulsou muitos habitantes da Síria para outros países, como o Brasil que se torna o novo lar da família de Layla.

Construída com o tempo psicológico, Layla começa sua história relembrando os dias em Aleppo, na Síria, para depois apresentar ao leitor suas impressões do tempo e espaço ao qual agora pertence, o Brasil. Com um enredo que tem como ponto de complicação uma guerra, a narrativa é sensível às emoções presentes durante o processo de deslocamento da família da protagonista; o estresse pós-traumático, a dificuldade de comunicação no Brasil, a falta de dinheiro são mostrados para que o leitor compreenda como se dá o processo migratório de refugiados. A obra publicada pela Editora do Brasil faz parte do acervo do PNL D Literário enviado para a biblioteca da escola onde aconteceu a pesquisa.

A terceira obra selecionada, *Um lençol de infinitos fios*, de Susana Ventura (2020), apresenta uma narrativa construída sob o ponto de vista de duas personagens: Maria e Ludmi. Maria é uma garota boliviana, tem doze anos, vive em São Paulo com a família, que migrou para o Brasil em busca de melhores condições de vida, e pretende ser escritora. Junto de seus amigos Manoela, de origem peruana, Juan, argentino e ativista da causa animal, e Jun, brasileiro de família chinesa, a personagem Maria apresenta aspectos importantes da vida daqueles que migram em busca de uma vida melhor. Com os pais trabalhando numa oficina de costura, Maria passa a maior parte de seu tempo na companhia dos amigos, do irmão Pedro e de sua *abuela* (avó), compartilhando em suas conversas o desejo de ser uma escritora.

Outro momento da narrativa acontece sob as impressões de Ludmi, uma garota haitiana que vem ao Brasil em busca do pai, um pesquisador brasileiro que estuda borboletas. Após a morte de sua mãe, Ludmi não tem mais ninguém no Haiti, já que muitos de seus vizinhos e parentes perderam a vida no terremoto ocorrido em 2010, e as pessoas mais próximas estavam migrando para outros países numa tentativa de fuga da fome, da miséria e da guerra civil que assola o país. Ludmi chega em São Paulo e passa a viver em um abrigo para refugiados, se matricula em um curso de português e passa a frequentar a biblioteca Mário de Andrade. Lá, ela conhece Maria e seus amigos e logo é acolhida por todos. As famílias se unem para ajudar Ludmi a encontrar seu pai, então, a garota de apenas dezesseis anos descobre que aqui no Brasil

alguns vizinhos também são como um lençol, que acolhe e ajuda. A vizinhança solidária, existente no Haiti, ela também encontra ao conhecer Maria.

A narrativa apresenta aspectos importantes sobre a trajetória de migrantes, da valorização de bibliotecas públicas, na leitura como forma de buscar conhecimento. A narrativa apresenta um revezamento de narradoras, ora Maria feliz em apresentar o trabalho escolar sobre a Cordilheira dos Andes, ora Ludmi trazendo reflexões sobre racismo, preconceito, xenofobia e, ainda, a busca pelo pai.

Ressaltando a amizade, o núcleo familiar, as dificuldades enfrentadas por quem decide migrar para um país com língua e costumes diferentes, a obra produzida pela Editora Gaivota, em 2020, recebeu o Prêmio da Biblioteca Nacional, foi uma das finalistas do Prêmio Jabuti e integra o acervo do PNLD Literário de 2020.

A quarta obra que será trabalhada em círculos de leitura chama-se *O quintal de Aladim* de Andréa Avelar (2021) e ilustrações de Simone Matias. A narrativa traz aspectos sensoriais evidenciando as texturas, os cheiros e os sabores deixados na terra natal pelo pequeno narrador sírio e sua família. O texto traz as reflexões de Amim sobre a condição de refúgio em outro país e como esta nova terra o acolhe. Questões sobre os Direitos Humanos, o recomeço na nova morada chamada Brasil e o acolhimento que acontece, em princípio, na escola, são algumas das temáticas apresentadas, além da situação de refúgio e migração.

O foco narrativo parte de um narrador-observador, Amim, que de uma maneira poética conta a saudade que sentia de seu quintal, do telhado, do cheiro do anis, do cravo-da-índia e do cominho. O luar agora havia sido substituído pelo clarão de bombas e a vida tinha sua rotina alterada, embora os adultos se esforçassem em trazer uma mínima rotina, como a ida para escola, à vida daqueles pequenos moradores. Muitos perderam documentos, casas e parentes, a fome e a desesperança bateram à porta de Amim e sua família decidiu que deveriam mudar para outro país.

A palavra refugiado veio para Amim com a tristeza, por deixar o seu país, e a esperança de sobrevivência, deu lugar ao medo, mas trouxe a sensação de segurança. Nosso narrador apresenta ao leitor as dificuldades encontradas pelos estrangeiros no processo de migração e reflete sobre os direitos humanos pertencentes às pessoas nesta situação. Suas reflexões sobre o que foi deixado para trás e os novos desafios, a saudade de seu quintal e do cheiro do seu país, voltar a ser criança e poder brincar, estudar, protegido e cuidado.

A vida de nossos protagonistas é sempre de um recomeço, palavra que dá lugar ao que antes representava medo, dor, sofrimento. Reinventar-se na nova terra, provar outros

sabores, conhecer outra cultura, outro idioma, sentir cheiro de liberdade e poder sentir-se semelhante àqueles que os acolhem.

Com autoria de escritoras brasileiras, a seleção destas obras foi importante para, além das experiências leitoras proporcionadas, promover a reflexão e o conhecimento sobre a temática que se faz tão presente no mundo globalizado e já representa uma das maiores crises humanitárias da história mundial. Outro fator extremamente relevante nas narrativas é o espaço escolar como lugar de acolhimento. As narrativas, em referência, sempre apresentam este espaço como o primeiro local de inserção dentro da nova nação que os abriga, seja na condição de migrante ou de refugiado.

As obras selecionadas foram lidas simultaneamente pelos alunos que foram divididos em grupos e desenvolveram as atividades propostas utilizando a metodologia da sequência básica e dos círculos de leitura. Ao final do processo, cada grupo produziu um *podcast* como forma de unir o trabalho com o texto literário juntamente à perspectiva dos multiletramentos preconizada pela BNCC.

## 5.5 A importância da temática de refúgio e migração

Primeiramente, precisamos compreender a distinção entre a condição de migrante e de refugiado<sup>16</sup>. Segundo a ACNUR (2021), cada vez é mais frequente a confusão entre os termos migrante e refugiado; saber a diferença entre as condições dos indivíduos é fundamental para a compreensão do processo que leva ambos a deixarem seus países de origem. O migrante é aquele que deixa seu país de origem para conseguir melhores condições de vida, manter a união familiar, e continua recebendo proteção de seu país, enquanto o refugiado é o indivíduo que deixa seu país por motivos que atentem contra sua vida, como perseguição, guerras, conflitos, desastres naturais, regimes políticos.

---

<sup>16</sup> Os **refugiados** são pessoas que deixaram tudo para trás para escapar de conflitos armados ou perseguições. Com frequência, sua situação é tão perigosa e intolerável que devem cruzar fronteiras internacionais para buscar segurança nos países mais próximos, e então se tornarem um ‘refugiado’ reconhecido internacionalmente, com o acesso à assistência dos Estados, do ACNUR e de outras organizações. São reconhecidos como tal, precisamente porque é muito perigoso para eles voltar ao seu país e necessitam de refúgio em algum outro lugar. Para estas pessoas, a negação de uma solicitação da condição de refugiado pode ter consequências vitais. [...]. Os **migrantes** escolhem se deslocar não por causa de uma ameaça direta de perseguição ou morte, mas principalmente para melhorar sua vida em busca de trabalho ou educação, por reunião familiar ou por outras razões. Diferente dos refugiados, que não podem voltar ao seu país, os migrantes continuam recebendo a proteção do seu governo. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2015/10/01/refugiado-ou-migrante-o-acnur-incentiva-a-usar-o-termo-correto/#:~:text=Dizemos%20refugiados%20quando%20nos%20referimos,na%20defini%C3%A7%C3%A3o%20legal%20de%20refugiado>. Acesso em: 25 abr. 2024.

Na condição de refugiado, o indivíduo obtém a proteção estabelecida pelos principais marcos legais internacionais como a Convenção das Nações Unidas Relativa ao Estatuto dos Refugiados, de 28 de julho de 1951, que configura o principal instrumento de proteção aos refugiados em vigência desde 21 de abril de 1954; o Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados, de 31 de janeiro de 1967; a Convenção de 1969 da Organização da Unidade Africana (OUA) e a Declaração de Cartagena de 1984.

No Brasil, o marco legal que define as ações para a implementação do estatuto dos refugiados de 1951 é a Lei 9.474 de 22 de julho de 1997. A lei reconhece como refugiada toda pessoa que, devido à violação de direitos humanos, é obrigada a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país (Brasil, 1997). A legislação brasileira ainda reconhece o direito do refugiado de solicitar a reunião familiar (concessão de visto temporário), conforme Resolução Normativa do Comitê Nacional para Refugiados (CONARE), órgão de deliberação coletiva no âmbito do Ministério da Justiça e Segurança Pública<sup>17</sup>.

O CONARE conta com representantes de vários segmentos do executivo, judiciário e sociedade civil, como: Ministério da Justiça e Segurança Pública, Ministério das Relações Exteriores, Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério da Saúde, Ministério da Educação, representantes da Polícia Federal, sociedade civil (atualmente são das Cáritas arquidiocesanas do Rio de Janeiro e de São Paulo) e da ACNUR. São observadores do CONARE a Procuradoria Geral da República e a Defensoria Pública da União.

Em 2023, novos membros foram incluídos como observadores do Comitê com representantes do Ministério dos Povos Indígenas, Ministério das Mulheres, Ministério da Igualdade Racial, Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania e Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome.

Por apresentar uma legislação específica para esta população, o Brasil consolida-se como país de destino para solicitantes na condição de refugiado. É significativo o número crescente de pedidos de estrangeiros na condição de refugiados, com um aumento expressivo no número de mulheres e crianças. “Ser reconhecido como refugiado confere a essas pessoas o direito à documentação relativa à sua condição migratória, o acesso ao mercado de trabalho e aos serviços públicos de saúde e educação” (Bonin *et al.*, 2021, p. 52), para esta condição é necessário compreender como se dá o trâmite para uma pessoa adquirir a documentação para permanecer de maneira legal no país.

---

<sup>17</sup> Todos os dados relativos ao número de pessoas na condição de refugiados, estatísticas, relatórios e resoluções dos anos de 2015 a 2023 estão disponíveis no portal. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados>. Acesso em: 22 abr. 2024.

Enquanto a solicitação da condição de refugiado está em análise pelo CONARE, o indivíduo vive na condição temporária de migrante com o Documento Provisório de Registro Nacional Migratório. De posse do documento, é possível fazer a inscrição junto ao Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) e obter a Carteira de trabalho e Previdência Social (CTPS). A Lei 13.445 de 24 de maio de 2017, Lei de Migração, dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante<sup>18</sup> (Brasil, 2017).

Em tempos tão difíceis, em que a humanidade passa por uma grande crise de migração, segundo dados da Organização Internacional para Migrações (OIM), em 2022 foram 281 milhões de migrantes internacionais, cerca de 3,6% da população global, por isso é necessário despertar sentimento de acolhimento, solidariedade e de cuidado com o outro. O papel do Brasil sempre foi de muita relevância, pois em 1960 foi o primeiro país do Cone Sul a ratificar a Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951. Desta forma, o Brasil é reconhecido internacionalmente como um país acolhedor.

No ano de 2022, segundo o Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), foram 50.355 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado. De 2011 a 2022, foram feitas 348.067 solicitações de estrangeiros ao governo brasileiro. Somente no ano de 2022, as solicitações foram provenientes de pessoas de 139 países. Vejamos no quadro abaixo o número de solicitações feitas em 2022 e as respectivas nacionalidades:

---

<sup>18</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm). Acesso em: 29 abr. 2024.

**Quadro 2 - Número de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado**

Principais Países	Nº de solicitações
<b>TOTAL</b>	<b>50.355</b>
VENEZUELA	33.753
CUBA	5.484
ANGOLA	3.418
COLÔMBIA	744
CHINA	512
NIGÉRIA	459
AFEGANISTÃO	405
PERU	403
LÍBANO	387
GUIANA	345
MARROCOS	326
IRÃ	246
GANÁ	212
PAQUISTÃO	212
HAITI	208
REPÚBLICA DOMINICANA	199
RÚSSIA	184
CAMARÕES	166
SURINAME	166
SENEGAL	158
OUTROS	2.368

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da CG-Conare, Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado - Brasil, 2022.

O número expressivo de solicitações de pessoas na condição de refugiado, nos leva a refletir sobre como estão as políticas públicas destinadas ao acolhimento de migrantes e refugiados, de que maneira a sociedade brasileira vem acolhendo e oferecendo oportunidades para estas pessoas que encontram em nosso país o porto seguro diante das inúmeras dificuldades enfrentadas em seus países de origem, com direitos cerceados e condições de vida degradantes.

**Quadro 3 - Número de solicitações por grupos de idade**

Principais Países	Total	Menor que 15 anos	15   – 25	25   – 40	40   – 50	50   – 60	60   –
<b>TOTAL</b>	<b>50.355</b>	<b>15.084</b>	<b>10.579</b>	<b>15.643</b>	<b>4.976</b>	<b>2.677</b>	<b>1.396</b>
VENEZUELA	33.753	12.444	7.821	8.284	2.708	1.530	966
CUBA	5.484	753	729	2.388	848	564	202
ANGOLA	3.418	884	603	1.402	413	102	14
COLÔMBIA	744	180	150	250	97	46	21
CHINA	512	3	73	280	96	52	8
NIGÉRIA	459	26	43	278	85	23	4
AFEGANISTÃO	405	78	88	187	25	18	9
PERU	403	93	71	136	45	41	17
LÍBANO	387	27	134	157	42	23	4
GUIANA	345	44	62	149	46	32	12
MARROCOS	326	30	82	161	39	12	2
IRÃ	246	57	43	105	25	13	3
GANA	212	6	30	144	29	3	-
PAQUISTÃO	212	52	46	77	19	10	8
HAITI	208	33	52	100	19	4	-
REPÚBLICA DOMINICANA	199	25	54	72	35	7	6
RÚSSIA	184	30	21	99	30	4	-
CAMARÕES	166	4	29	109	18	4	2
SURINAME	166	13	20	69	27	29	8
SENEGAL	158	-	36	98	21	2	1
OUTROS	2.368	302	392	1.098	309	158	109

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da CG-Conare, Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado - Brasil, 2022. Nota: (-) Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Diante dos dados apresentados pelo OBMigra, é possível perceber o Brasil como um país receptivo a migrantes e refugiados, principalmente por possuir a legislação que garante a proteção da União àqueles que adentram suas fronteiras por diversos motivos. E ao conseguirem certa estabilidade em suas vidas, é um movimento natural a inserção de crianças e jovens em nossas escolas. No contexto escolar, falar sobre fluxos migratórios é essencial para a construção de um pensamento voltado à garantia dos Direitos Humanos, bem como abordar o problema daqueles que migram na tentativa de uma vida mais confortável ou que fogem para sobreviver são possibilidades abertas pelo trabalho com o texto literário.

Assim, a leitura de uma obra com a temática de refúgio e migração pode ser chocante devido aos sofrimentos e traumas que os personagens apresentam durante o enredo, mas podemos utilizar a dureza da narrativa para despertar a sensibilidade para este tipo de história e criar uma articulação de conexão com o outro. Uma narrativa que contempla essa temática é uma oportunidade de vivenciar, através da leitura, dramas vividos por outros, mesmo que apresentem uma realidade completamente distante do leitor. Por outro viés, a mesma narrativa apresentada no texto literário pode ser para alguns o primeiro contato com dramas

vividos por milhões de pessoas espalhadas pelo mundo e que chegam a países nos cinco continentes em busca de uma vida melhor.

Segundo Todorov (2010), a literatura, longe apenas de ser uma distração, permite que cada um compreenda o próprio *status* como humano. A literatura é uma forma de compreensão para alguns problemas que atingem populações no mundo todo e importante meio para se alcançar a sensibilidade e despertar os olhares para aqueles que muitas vezes são invisíveis em meio às tragédias humanas. Desta forma, uma das possibilidades do texto literário é conseguir transportar o leitor para o universo daqueles que migram em busca de uma vida melhor ou daqueles que fogem para manter a vida e seguir adiante em outros lugares, pelas travessias de fronteiras, em pequenos e esparsos pousos, muitas vezes de forma clandestina. Travessias que nem sempre acabam em um final feliz.

O mundo ficou consternado em setembro de 2015 com a foto do pequeno Allan Kurdi, o menino sírio de três anos, cujo afogamento na travessia do Mar Egeu acirrou os debates sobre os direitos humanos e as políticas desenvolvidas para os refugiados, ações que ainda estão longe de conceder dignidade a essas pessoas. Infelizmente, Allan, sua mãe e seu irmão mais velhos entraram para as estatísticas dos que perdem a vida durante o processo migratório.

E não há como fechar os olhos para esta situação que persiste em diversos lugares do planeta: América do Norte, América do Sul, África e Europa. São milhares de imigrantes que deixam sua terra natal por diversos fatores, entre eles guerras, desastres naturais, questões políticas e econômicas.

Segundo Rodrigues (2014, p. 229), “o cotidiano do migrante no país receptor é marcado por um constante conflito de identidade, ou seja, é necessário ‘um esquecimento’ de seus hábitos culturais, de valores pessoais, sociais e políticos”. Esse rompimento é presente no cotidiano daqueles que buscam abrigo em outros países. Muitos tentam suprir esse processo buscando manter, mesmo que momentaneamente, suas identidades e seus costumes ao procurar moradia onde outros migrantes já residem.

A escola surge como um dos primeiros espaços de integração do indivíduo recém-chegado ao novo território; muitas vezes, esse processo de adaptação vem carregado de um sentimento de culpa, de perda da identidade. Nesse contexto conturbado, estão as crianças e os jovens, migrantes como seus pais e familiares, que adentram as escolas, as quais não estão preparadas para recebê-los.

Essa inserção social do migrante no ambiente escolar torna-se um espaço de inclusão, mas também de exclusão. De acordo com pesquisa realizada em uma escola privada de São Paulo, a pesquisadora Leda Maria Oliveira Rodrigues, do Programa de Estudos Pós-

Graduados em Educação; História, Política, Sociedade (PEPG:EHPS), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), verificou que estudantes de outras nacionalidades que frequentavam esta instituição escolar sofriam com um sentimento de inferioridade. Professores e gestores não possuíam nenhum tipo de prática pedagógica que promovesse o acolhimento e a valorização de práticas sociais pertencentes aos estrangeiros, em sua maioria chineses e bolivianos. Infelizmente, os professores e gestores da escola pesquisada desconheciam o significado e as implicações de ser estrangeiro, de ser imigrante.

Dados apresentados pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, 2021) são de 89,3 milhões de pessoas deslocadas à força; desses, 27,1 milhões têm menos de 18 anos. Síria e Venezuela lideram as estatísticas de países com o maior número de pessoas em deslocamento e o Brasil representa um dos países mais procurados por pessoas em situação de refúgio e migração.

A escola e a literatura podem contribuir neste processo de acolhimento e inserção social de crianças e jovens em situação de refúgio e migração, uma vez que constata-se que para construir esse espaço de acolhimento um dos caminhos é o trabalho com obras literárias que possam explorar a interculturalidade entre personagens e leitores.

Segundo Bonin *et al.* (2021), o importante ao trabalhar com este tipo de obra é que ela nos levará ao debate sobre os personagens nas narrativas, apresentando suas identidades, seus países, destacando elementos próprios de sua cultura e fornecendo conhecimentos prévios que facilitarão a discussão sobre a obra.

É oportuno expor que as obras literárias destinadas ao público infantil e infantojuvenil com a temática de migrantes e refugiados apresentam os personagens em um ambiente de rotina tranquila. Em seguida, surge a motivação que deflagra o ato de migrar. Existe uma ruptura brusca com o lugar de pertencimento desse personagem, conflitos que resultam em sofrimento, distanciamento, luto e extrema violação de direitos humanos, tanto de adultos quanto de crianças e idosos. A insegurança e o risco para a família compreendem uma situação muito comum em obras de literatura para adolescentes.

É pertinente mencionar que a jornada que ora se inicia para o migrante ou refugiado é marcada por diversas situações de perigo, dor, sofrimento, fome, conforme:

Observa-se, por fim, que em muitas destas obras a descrição verbal dos percursos e dos desconfortos do caminho é, sobretudo, sensorial, envolvendo imagens vistas (e descritas), sons de animais da floresta, sensação de frio, sede, fome, cheiros e gostos de alimentos deixados na cultura de origem e de outros, do lugar de passagem ou de moradia. A experiência vivida pelas personagens no espaço e no tempo corporifica-se em sensações sugeridas ao leitor, talvez como estratégia para construir proximidade

e identificação a partir de suas próprias experiências sensoriais. (Bonin *et al.*, 2021, p. 65).

Constata-se, assim, que um dos objetivos ao se trabalhar com a temática de migrantes refugiados na literatura é buscar desenvolver atitudes positivas dos leitores em relação à integração dessas pessoas ao convívio social, ao acolhimento e ao tentar mostrar ao leitor que o indivíduo ao migrar tem o desejo de encontrar um novo lar, seguro, um espaço onde é possível recomeçar a vida com segurança, mesmo que seja doloroso aceitar-se na condição de (i)migrante ou refugiado.

Compreendemos, desse modo, que as obras literárias que tratam de histórias de migração quando apreciadas no contexto escolar podem funcionar como porta de abertura para a diferença, não apenas de cultura, história, idioma, memórias, mas como forma de respeito às diferenças, à integridade da vida, à segurança, à liberdade e à proteção. Narrativas que suscitam o direito a uma assistência humanitária, um ambiente acolhedor, muitas vezes trajetórias iniciadas com viagens inesperadas, nem sempre sonhadas e planejadas e que terminam com a chegada a um país estranho, com outra língua, costumes e cultura divergentes daquele que se conhecia.

E a proposta de utilização da literatura também constitui um trabalho de acolhimento para o migrante. Segundo Petit (2019), constitui um salto para um outro lugar em que o devaneio, as lembranças, os pensamentos indicam a imaginação de um futuro possível. Para quem perde seu lar, suas referências, seu idioma, os livros constituem uma moradia imaginária que vai auxiliar no alicerce de sua base psicológica para sua inserção neste novo espaço. De tal modo, compreendemos que:

Ler serve para encontrar fora de si palavras à altura de sua experiência, figurações que permitem encenar, de maneira distanciada ou indireta, aquilo que vivemos, sobretudo os capítulos difíceis da nossa história. Para disparar tomadas de consciência súbitas de uma verdade interior, acompanhadas por uma sensação de prazer e pela liberação de energia travada. Ler serve para descobrir, não por meio do raciocínio, mas de uma decifração inconsciente, que aquilo que nos assombra, nos intimida, pertence a todos. (Petit, 2019, p. 54).

Desta forma, a literatura promove experiências que são de extrema relevância para o nativo do país que precisa compreender as situações que levam pessoas a deixarem seus países, como para o estrangeiro que chega e se depara com costumes diversos e ainda precisa conviver com traumas psicológicos, principalmente os refugiados que fogem da guerra.

Mas desenvolver atividades de literatura que permeiam a temática de refúgio e migração no ambiente escolar, aqui especificamente porque é o espaço em que ocorreu a nossa

pesquisa, requer do(a) professor(a) estratégias e metodologias que não são rotineiras na sala de aula. A própria falta de afinidade sobre a temática por parte do(a) docente já faz com que o assunto não seja priorizado em atividades que levem ao conhecimento dos estudantes e ao debate sobre as questões ligadas aos Direitos Humanos, às crises migratórias e humanitárias, além do despreparo que existe nos espaços escolares para a recepção de alunos vindos de outros países.

Uma das primeiras dificuldades é a própria formação docente. Segundo Pereira e Dias (2019), o assunto não é tratado nas escolas e os professores não recebem nenhum tipo de formação para que o ambiente escolar seja propício aos estrangeiros e que não se criem estereótipos já enraizados socialmente ou situações xenofóbicas tão presentes em tempos de redes sociais.

Conforme as pesquisadoras, "todo o trajeto desde a saída do país de origem até a chegada ao Brasil aumenta a leitura que o indivíduo possui, e é com essa leitura de mundo - permeada por situações traumáticas - que ele irá chegar à sala de aula" (Pereira; Dias, 2019, p. 349). Compreendemos que a valorização da leitura de mundo dos migrantes colabora para a promoção de situações em que a empatia possa despertar o sentimento de acolhimento, de proteção e o debate sobre os direitos humanos.

A literatura em sua dimensão humanizadora, já relatada por Candido (2011), surge como uma forma de aproximar os estudantes das temáticas de refúgio e migração. Consoante Tonus (2018, p. 479), "da invisibilidade do final dos anos 90 à inflação atual de textos sobre os deslocamentos mundiais, migrantes e refugiados tornaram-se nestas últimas décadas atores do campo literário", mas no Brasil ainda não há uma produção literária infantojuvenil muito divulgada sobre a temática. Embora as temáticas de refúgio e migração estejam presentes em obras contempladas pelo PNLD Literário e os Direitos Humanos constituindo um marco relevante no texto da BNCC, para muitos docentes da área de Língua Portuguesa esse é um assunto ainda pouco aproveitado em situações de aprendizagem, inclusive as que contemplam leitura e letramento literário.

Para Candido (2011, p. 177), "A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante". Compreendemos, inclusive, que a dimensão humanizadora do texto literário deve tornar-se uma prática recorrente dentro dos espaços educativos.

A escola é um espaço central de acolhimento e adaptação para as crianças e os jovens migrantes. É necessário levar este debate e esta reflexão sobre a situação social dessas pessoas que migram e passam por um processo de adaptação a um novo contexto social,

linguístico e cultural que, por diversas vezes, são representados através do choque cultural, a solidão, o preconceito, o medo.

A precarização da vida dos migrantes, a dificuldade de moradia, alimentação e emprego são elementos presentes nestas narrativas, que ajudam a refletir sobre a importância de políticas públicas que ofereçam escolas, moradia, segurança alimentar e trabalho para aqueles que precisam deixar seu país, sua rotina, seus familiares e sonhos.

Muitos chegam fragilizados física e emocionalmente; as narrativas podem contribuir para a promoção do acolhimento, mostrando o teor social e socializante que a leitura do texto literário pode proporcionar. Segundo Bonin *et al.* (2021, p. 65): “A experiência vivida pelas personagens no espaço e no tempo corporifica-se em sensações sugeridas ao leitor, talvez como estratégia para construir proximidade e identificação”. Desta forma, imaginar outros mundos, perceber os aspectos sensoriais presentes no texto levando-os a sentir a dor do outro, promovendo o acolhimento, a solidariedade e, principalmente, o reconhecimento dos direitos humanos são ações que precisam estar presentes em nossas salas de aula. Voltar o olhar para o drama de migrantes e refugiados é necessário diante do número crescente dessa população espalhada por diversos países, dentre eles o Brasil.

No Ceará, segundo o censo escolar do ano de 2022, a rede pública apresentou um total de 359 estudantes estrangeiros matriculados em Fortaleza. Os dados apresentados não configuram a situação do estudante como imigrante ou refugiado, mas é necessário ressaltar a importância da temática diante de um número crescente de matrículas deste público estrangeiro a cada ano. Vejamos alguns dados fornecidos conforme os quadros que seguem:

**Quadro 4 - Número de alunos estrangeiros matriculados em Fortaleza - CE**

Rede	Municipal	Estadual
Quantidade de alunos estrangeiros matriculados	295	64

Fonte: Censo escolar (2022) (Seduc- CE).

**Quadro 5 - Número de alunos estrangeiros matriculados por modalidade**

Categoria	Número de alunos matriculados em escolas da Rede Estadual CE
Regular	29
Integral	10
Profissional	5
CEJA	20

Fonte: Censo escolar (2022) (Seduc- CE).

Durante a coleta das informações sobre alunos estrangeiros, identificamos um dos alunos estrangeiros matriculados na escola onde se realizou esta pesquisa de mestrado. A aluna, a qual o censo se refere, é de origem espanhola e foi aluna da pesquisadora no 8º e 9º ano do ensino fundamental. Filha de brasileiros que migraram para a Espanha, a aluna vivia com a avó no Brasil desde pequena. No ano de 2022, a referida aluna, já com quinze anos, regressou para a Espanha porque precisava acompanhar a mãe que enfrentava problemas de saúde. Podemos observar que a vida de migrantes e estrangeiros nem sempre é sinônimo de certezas e caminhos fáceis, muitas barreiras precisam ser ultrapassadas e suas vidas sofrem mudanças abruptas e repentinas, como no caso da aluna citada que não finalizou o ano letivo e teve que viajar de volta para a Espanha de maneira repentina.

Não podemos esquecer que o Brasil acolhe milhares de estrangeiros e no Ceará, especificamente em Fortaleza, temos centenas de alunos de nacionalidades distintas matriculados na rede pública, como podemos observar no quadro que segue:

**Quadro 6 - Lista de países de origem dos alunos estrangeiros**

PAÍS DE ORIGEM	Nº ALUNOS MATRICULADOS
Alemanha	2
Argentina	7
Bolívia	6
Botswana	1
Brunei	1
Burkina Faso	1
Cabo Verde	1
Colômbia	48
Cuba	1
El Salvador	2
Emirados Árabes Unidos	1
Espanha	2
Estados Unidos	11
Guiné	1
Guiné-Bissau	13
Haiti	2
Holanda	1
Índia	1
Itália	39
Japão	4
Malásia	1
Mauritânia	1
México	2
Moçambique	2
Panamá	1
Paraguai	1
Peru	6
Polônia	2
Portugal	24
Senegal	1
Venezuela	172
<b>TOTAL</b>	<b>359</b>

Fonte: Censo escolar (2022) (Seduc- CE).

Diante dos dados apresentados, os números representam uma população significativa dentro de nossas unidades escolares, e a escola precisa desenvolver atividades que promovam o debate sobre o tema e, principalmente, a valorização da cultura desses estudantes, bem como proporcionar o desenvolvimento de atividades pedagógicas que promovam situações de acolhimento.

Compreendemos que a literatura constitui um caminho para a compreensão das situações de vida extremamente delicadas pelas quais os migrantes e refugiados passam, trazendo para a sala de aula, através da ficção e da leitura do texto literário, a reflexão sobre esta temática. Permitir aos nossos estudantes, ainda no ensino fundamental, reflexões sobre as crises migratórias e humanitárias constituem situações de aprendizagem e de formação para a vida em sociedade, desenvolvendo aspectos relacionados à vida cidadã e ao respeito aos Direitos Humanos.

Não podemos esquecer que as situações de migração estão presentes em grandes obras da literatura brasileira, como “O quinze”, de Rachel de Queiroz, com a presença dos campos de concentração de refugiados na periferia da capital do Ceará; “A fome”, de Rodolfo Teófilo, com a busca incessante de ricos e pobres para sobreviver perto do litoral; e “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos, mostrando a saga da família de Fabiano. Todas estas obras compõem o cânone que será estudado no Ensino Médio, e entendemos que o contato com temáticas antigas sob uma nova apresentação, com outros atores e situações sociais contemporâneas são relevantes para os alunos do Ensino Fundamental começarem a se apropriar de questionamentos pertinentes à vida em sociedade.

## **5.6 Proposta de intervenção: descrição das atividades**

A pesquisa inicialmente contava com o cronograma de realização distribuído em 24 horas/aula, mas com a dinâmica empregada pela turma envolvida na pesquisa foi possível realizá-la em 22 horas/ aula, seguindo o cronograma previamente planejado.<sup>19</sup>

A professora, agora então pesquisadora, por fazer parte do grupo docente da escola e ser a professora de Língua portuguesa da turma, já possuía conhecimento de alguns problemas que poderiam dificultar o bom andamento da pesquisa, como o espaço inadequado da sala de aula da turma pesquisada; o barulho externo, já que a sala de aula tem como vizinho o mercado

---

<sup>19</sup> (Ver Apêndice A - p. 150).

Público de Messejana e a falta de iluminação e ventilação adequada para que os estudantes se sentissem confortáveis durante a realização das atividades programadas.

Foi solicitado junto à Coordenação Escolar a reserva do auditório, já que este é amplo e climatizado, o que de pronto foi atendido. Passada a etapa de realocação da turma pesquisada, o cronograma foi estipulado da seguinte forma: quatro horas/aula para a aplicação das atividades relacionadas à sequência básica e dezoito horas/aula para as etapas que constituem o círculo de leitura e produção do *podcast* por cada equipe.

Compreende-se que o tempo destinado à realização das atividades programadas foi satisfatório e os objetivos pretendidos foram alcançados, pois consistiam na leitura do texto literário, na provocação de reflexão acerca do texto e na emissão de opinião por parte dos estudantes, resultando como produto final da pesquisa a produção de *podcast*. Ações estas que conduziram os estudantes pesquisados para um letramento literário abordando a temática de migrantes e refugiados, culminando na atribuição de sentidos do texto e despertando o aspecto humanizador da literatura com a reflexão da importância da promoção dos Direitos Humanos.

Durante o processo de realização das atividades, foi necessário, por parte da pesquisadora, exercer o papel de mediadora. Por se tratar de estudantes que estão majoritariamente na faixa etária da pré - adolescência, momento de transição entre a fase de criança e de adolescente, que é comum a instabilidade de humor, as discussões mais acaloradas e, muitas vezes, o/a professor(a) necessita ter um olhar diferenciado diante de alguns acontecimentos da sala, como simplesmente o aluno se negar a participar de alguma atividade ou não se sentir motivado a expressar sua opinião para os colegas por medo ou vergonha de não ser aceito pelo grupo. Nessas situações, o professor-mediador vai fazendo pequenas interferências para que os conflitos sejam dirimidos e, principalmente, que os estudantes compreendam que suas opiniões são importantes para o processo de construção de sentido de um texto que está sendo trabalhado na coletividade.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram pensados momentos iniciais de acolhida e motivação dos participantes. Embora os alunos já tivessem convívio de sala de aula com a professora-pesquisadora, foi possível identificar a recusa de alguns alunos em participar de algumas atividades, mesmo a professora conversando individualmente com o participante. Logo no primeiro encontro, a turma estava já ciente de que estava participando de uma pesquisa acadêmica com o intuito de promover o letramento literário.

### 5.6.1 Aplicação da Sequência Básica

A Sequência Básica consiste em uma metodologia utilizada para o letramento literário na escola. Segundo Cosson (2021), a Sequência Básica é composta pelas seguintes etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

O primeiro contato da turma envolvida na pesquisa se deu com a utilização da Sequência Básica como metodologia de trabalho com o livro “O drama de um refugiado”. A motivação compreende o uso de atividades que possibilitem uma preparação para a leitura. Desta forma, apresentamos slides com a temática dos processos migratórios, abordando os conceitos de migrantes e refugiados.

- 1º encontro: Sequência Básica - Motivação e Introdução

Inicialmente, houve grande alegria por parte dos participantes ao serem comunicados de que as oficinas do projeto iriam acontecer no auditório. Devidamente acomodados no espaço, foi explicado para os estudantes que a partir daquele momento estávamos iniciando as oficinas relativas à pesquisa cujos pais e responsáveis haviam autorizado a participação. Foi feita a devida organização do espaço e a pesquisadora mencionou que eles iriam assistir ao vídeo de uma música e que prestassem atenção na letra da canção. Apresentamos slides iniciais, com o auxílio de um projetor e uma caixa de som, da canção “Diáspora” do grupo Tribalistas na página do Youtube<sup>20</sup>.

A canção<sup>21</sup> começa com uma declamação de Arnaldo Antunes (Antunes; Freitas; Nunes, 2017) do início do Canto 11 de “O Guesa”, de Joaquim de Sousa Andrade e intercalado na canção um trecho de “Vozes d’África”, de Castro Alves. Os Alunos mantiveram-se atentos durante a exibição do vídeo, conforme as imagens:

**Figura 1- Exibição do clipe da música “Diáspora”, do grupo Tribalistas**



Fonte: Arquivo da autora (2024).

<sup>20</sup> (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=neR2vTRrs4M>).

<sup>21</sup> (Ver anexo B – p. 160). Disponível em: <https://www.letras.mus.br/tribalistas/diaspora/>. Acesso em: 30 set. 2023.

Após a exibição do vídeo com a letra da música, a pergunta inicial consistia se alguém conhecia o significado da palavra “diáspora”. Nenhum dos estudantes sabia, mas alguns falaram que já conheciam a música. A pesquisadora fez uma breve explicação sobre o significado do que era *diáspora* e aproveitou para perguntar se eles conseguiam identificar alguma situação na sociedade atual que poderia ser considerada uma diáspora.

Apesar da origem do significado fazer uma alusão ao povo judeu, deixamos claro que na atualidade a palavra é utilizada para fazer referência a qualquer povo, comunidade étnica ou religiosa que vive fora do seu local de origem. Para alguns, houve uma menção dos refugiados, mas não conseguiram especificar sobre nacionalidade, países de origem. A música serviu como uma preparação para as atividades que seriam trabalhadas nas leituras literárias do *corpus* selecionado para o desenvolvimento das atividades da pesquisa.

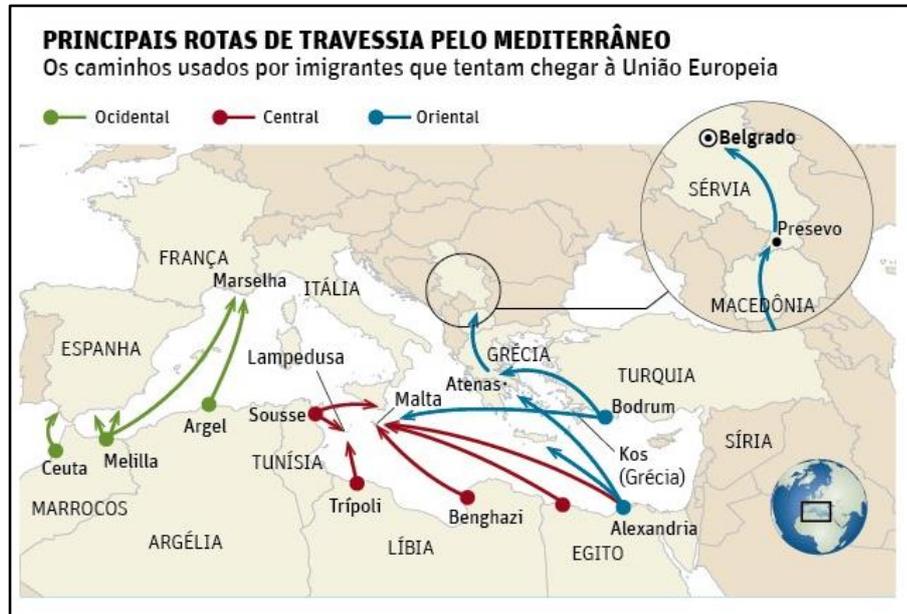
Como havia o cronograma de apenas duas horas/aula para as etapas da motivação e introdução, não foi possível alongar um pouco mais a discussão e passamos à seguinte pergunta: “Quais trechos da canção chamaram sua atenção?”. Dois alunos (P16 e P33) fizeram menção às palavras *retirantes* e *refugiados*. Promovemos um pequeno debate sobre o sentido dessas palavras e logo eles fizeram referência aos retirantes da seca que precisam fugir para sobreviver e refugiados da guerra. Infelizmente, no dia 07 de outubro de 2023, o mundo começou a assistir mais um conflito entre o Hamas e Israel; alguns alunos já estavam atentos a estas situações de guerra entre povos devido às notícias veiculadas nos meios de comunicação e a tentativa de fuga de pessoas no território palestino para se salvarem dos intensos bombardeios de Israel. Então, juntou-se também ao debate o fato da Rússia ainda permanecer em guerra com a Ucrânia, então o P28 falou: “Tia, o mundo está vivendo duas guerras”.

Continuamos com mais participação sobre o que chamou a atenção na música e o P27 questionou “Professora, o que significa o que está escrito em inglês?”. Alguns alunos responderam ao colega, fazendo a tradução para o português, respostas estas confirmadas pela pesquisadora como corretas. Foi possível perceber durante este momento que alguns estudantes possuem um conhecimento considerável sobre questões ligadas à atualidade, fato que nos causou satisfação, pois conseguimos ver um certo grau de maturidade, mesmo para alunos do sétimo ano, acerca de temas pertinentes à temática da nossa pesquisa.

Como um dos nossos objetivos de pesquisa é sensibilizar os estudantes para as questões pertinentes às crises humanitárias, apresentamos o quadro com o fluxo das migrações no mar mediterrâneo. É importante utilizar imagens para explicar os espaços geográficos, por tratar-se de uma turma de sétimo ano, pois o conteúdo do livro de Geografia adotado para a turma faz referência apenas à territorialidade do Brasil. Assim, tivemos que fazer uma pequena

explicação sobre a localização do mar mediterrâneo e porque ele é tão importante para aqueles que buscam a sobrevivência em outros países quando fogem de zonas envolvidas em conflitos, como a Síria. Utilizamos para a explanação a seguinte imagem:

**Figura 2 - Principais rotas de travessia pelo Mar Mediterrâneo**



Fonte: Curso enem gratuito (2023).

[Disponível em: <https://cursoenemgratuito.com.br/movimentos-migratorios/>.

Acesso em: 23 de out. 2023].

Juntamente à imagem, estavam as seguintes perguntas: “*Você sabe o que é um migrante? E um refugiado?*” e “*O que você sabe sobre situações que levam as pessoas a se tornarem migrantes ou refugiadas?*”. Deixamos a fala bem livre para aqueles que quiseram participar, alguns conseguiram distinguir bem a diferença entre migrante e refugiado, como o P28, que falou: “*Migrante é aquele que vai em busca de uma vida melhor, tipo ir para os Estados Unidos. Ganhar em dólar. E refugiado é aquele que sai do lugar onde vive porque corre perigo, como uma guerra*”. Parabenizamos o aluno porque foi assertivo e os colegas o aplaudiram pela resposta. Um fato em especial nesta turma é que a maior parte valoriza os conhecimentos que os colegas demonstram, apesar de haver alguns episódios de conflito entre eles, ocorrências que logo são resolvidas com uma conversa. Talvez pelo fato de estudarem juntos desde o sexto ano, é perceptível que existem laços de amizade e de acolhimento com os colegas que têm algum tipo de dificuldade. Nesta pesquisa, temos dois alunos com deficiência

intelectual, um deles com mutismo seletivo<sup>22</sup>, e outros três em processo de investigação de transtorno do espectro autista (TEA).

Dando continuidade a etapa da motivação, apresentamos no slide os conceitos para as palavras *migrante* e *refugiado*, de forma que os alunos compreendam bem a diferença nas situações de vida, visto que elas serão essenciais para o bom andamento das discussões na aplicação da Sequência Básica e dos Círculos de Leitura. Fizemos a observação de que esse movimento migratório de pessoas existe, segundo estudiosos<sup>23</sup>, há cerca de 60 mil anos, quando surgiram os primeiros emigrantes saídos da África.

Aproveitamos o momento para apresentar o quadro representativo do número de pessoas que estão sendo forçadas ao deslocamento. Segundo dados fornecidos pelo escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas (ACNUR, 2021), órgão criado em 1950, após a Segunda Guerra Mundial para auxiliar os europeus vítimas da grande guerra, no ano de 2023, esse número já subiu para 114 milhões de pessoas deslocadas à força.

**Figura 3 - Número de pessoas deslocadas à força no mundo**



Fonte: ACNUR (2022).

<sup>22</sup> Para melhor compreensão do conceito de “mutismo seletivo”, recomendamos a leitura de artigo publicado na Revista Brasileira de terapias cognitivas. PEIXOTO, A. C. de A.; CAROLI, A. L. G.; MARIAMA, S. R. Mutismo seletivo: estudo de caso com tratamento interdisciplinar. *Rev.bras.ter. conhecimento*. [on-line]. v.13, n. 1, pp. 1808-5687, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20170003>. Acesso em: 03 maio de 2024.

<sup>23</sup> Segundo o doutor em arqueologia e professor da USP Paulo DeBlasis, “o homem deixou a África devido a características evolutivas muito eficientes”. A teoria vigente é que os primeiros humanos teriam migrado pela costa da África, em direção à do mar Mediterrâneo, por volta de 60 mil anos atrás. Disponível em: [https://www.terra.com.br/noticias/educacao/voce-sabia/por-que-os-primeiros-homens-deixaram-a-africa,a208c087e60ea310VgnCLD200000bbcecb0aRCRD.html?utm\\_source=clipboard](https://www.terra.com.br/noticias/educacao/voce-sabia/por-que-os-primeiros-homens-deixaram-a-africa,a208c087e60ea310VgnCLD200000bbcecb0aRCRD.html?utm_source=clipboard). Acesso em: 18 jan. de 2023.

A apresentação destes números foi bastante significativa para os comentários, porque os estudantes tiveram a noção de que a crise migratória é um problema muito sério e que precisa ser debatido, visto que o Brasil é um país que recebe muitos migrantes da América do Sul e de alguns países mais distantes, como Cuba, Angola e China. Segundo dados do Portal de Imigração<sup>24</sup>, no ano de 2022, foram mais de cinquenta mil solicitações junto ao Governo Federal de pessoas na condição de refugiados, conforme podemos observar no quadro 2 (ver pág. 85) já citado. Fizemos a exposição da imagem e pedimos para os estudantes compartilharem suas impressões, mas foram poucos os comentários e passamos para o slide seguinte.

Apresentamos slides com manchetes sobre migrantes e refugiados e pedimos para que os estudantes dessem suas opiniões e observassem as fotografias que ilustravam as manchetes<sup>25</sup>. Alguns alunos fizeram comentários sobre reportagens que já haviam visto na TV em que pessoas faziam a travessia em botes e muitos perdiam a vida em naufrágios.

Quando apresentamos a manchete sobre o fato de Paris acelerar a retirada de moradores de rua, questionamos o porquê dessa medida. O objetivo do questionamento foi alcançado de maneira que alguns alunos perceberam que muitos desses moradores de rua podiam ser (i)migrantes ou refugiados e aquilo se tornava uma tentativa de mostrar uma realidade de uma cidade sem problemas para o turista que vai assistir aos Jogos Olímpicos; alguns usaram a expressão “fazendo uma maquiagem na cidade”. Ressaltamos que Paris, independentemente de ter um evento como uma Olimpíada, é um dos principais destinos turísticos do mundo e recebe milhões de visitantes todos os anos.

A frase presente na notícia que falava sobre a Itália causou forte impacto porque foi dada pela Primeira Ministra italiana. Explicamos que a Itália é a principal porta de entrada das pessoas que pagam para realizar a travessia e tentam encontrar apoio como refugiados. Lembramos aos estudantes que as crises migratórias são causadas também por regimes políticos e desastres naturais, nem sempre as pessoas deixam seus países por situação de guerra, como é o caso dos venezuelanos que vêm para o Brasil e dos imigrantes que tentam entrar nos EUA. Essa observação serviu para explicar que as enchentes ocorridas na Líbia, em setembro de 2023,

---

<sup>24</sup> O Portal da Imigração, ligado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, disponibiliza os números referentes aos imigrantes ao período de 2015 a 2023. “O Menu Relatórios OBMigra permite a consulta aos relatórios mensais, trimestrais, quadrimestrais, anuais e conjunturais produzidos pelo Observatório, além do acesso aos microdados das bases utilizadas para a produção desses relatórios, incluindo o pareamento desses bancos de dados”. Os arquivos estão disponíveis para download nos respectivos links. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados>. Acesso em: 21 jan. 2023.

<sup>25</sup> (Ver Anexo C, p. 162).

também desencadearam um fluxo migratório de pessoas e que, segundo a ACNUR<sup>26</sup>, mais de 20 mil pessoas morreram e mais de 40 mil fizeram pedido de refúgio junto à entidade. Em relação à notícia sobre a Líbia, os estudantes não sabiam praticamente nada sobre o que estava acontecendo, embora essa tragédia natural tenha ocorrido há poucos meses da aplicação da pesquisa.

Terminadas as considerações sobre as manchetes retiradas de páginas da internet, passamos para o slide intitulado “Pense e reflita”. Nossa intenção, neste momento, era fazer os estudantes se apropriarem de suas opiniões sobre a temática apresentada nos slides anteriores e compartilhassem com a turma suas impressões sobre o tema e já começassem a imaginar o que faria parte das narrativas que seriam estudadas posteriormente com a leitura dos livros de literatura infantojuvenil.

O slide apresentava três perguntas: *a) Você já leu algum livro com essa temática de migrantes ou refugiados? b) O que você valoriza no lugar onde mora? c) Do que você sentiria saudade se tivesse de deixar o lugar onde mora para viver em lugar desconhecido?*

Deixamos que eles fizessem a leitura e passamos à explicação da forma como seriam respondidas cada uma das questões. Em relação à questão “a”, foram solicitadas as respostas de forma oral, mas somente um aluno respondeu que já havia feito uma leitura com livro com esta temática, mas não soube dizer o título e não conseguiu contar detalhes da narrativa que viessem à lembrança. Por fim, ele admitiu que não tinha muita certeza se já havia lido algo com a referida temática.

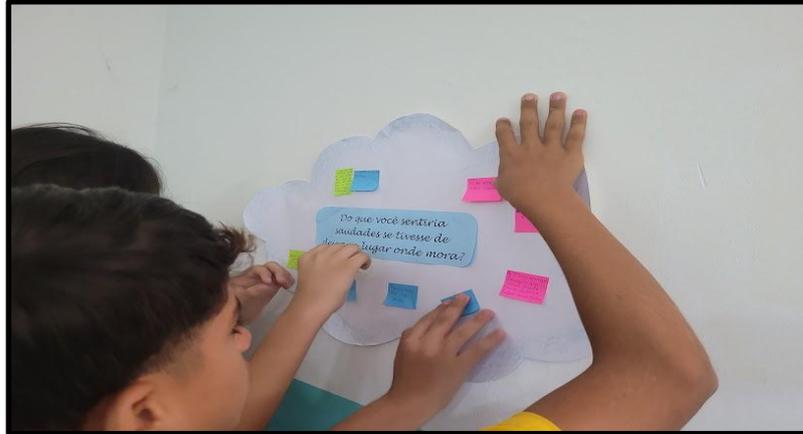
Explicamos que as perguntas “b” e “c” seriam respondidas de maneira escrita em folhas de *post-it*. Solicitamos aos estudantes para pegarem lápis ou caneta, explicamos que cada um receberia duas folhas de *post-it* e que deveriam responder às perguntas solicitadas. Demos um tempo de cinco minutos e pedimos para que prestassem atenção como as respostas seriam socializadas. Foram colocados na parede dois cartazes em formato de nuvem com as seguintes perguntas: *“O que você valoriza no lugar onde vive?”* e *“Do que você sentiria falta se tivesse de deixar o lugar onde mora?”*. Explicamos que a turma iria afixar suas respostas em grupos distribuídos do 1 ao 10, do 11 ao 20, do 21 ao 30 e do 31 ao 40. A turma foi realizando a atividade de maneira organizada, então, explicamos que aqueles que ainda estivessem pensando em suas respostas não precisariam ter pressa em responder, o mais importante era que as respostas fossem escritas de maneira consciente e refletindo sobre as mudanças que suas vidas poderiam vir a sofrer diante de situações como as descritas nas perguntas. Aos poucos, os

---

<sup>26</sup> O ACNUR é o órgão das Nações Unidas (ONU) responsável pela proteção e assistência dos apátridas em todo o mundo. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/emergencias/libia/>. Acesso em: 23 out. 2023.

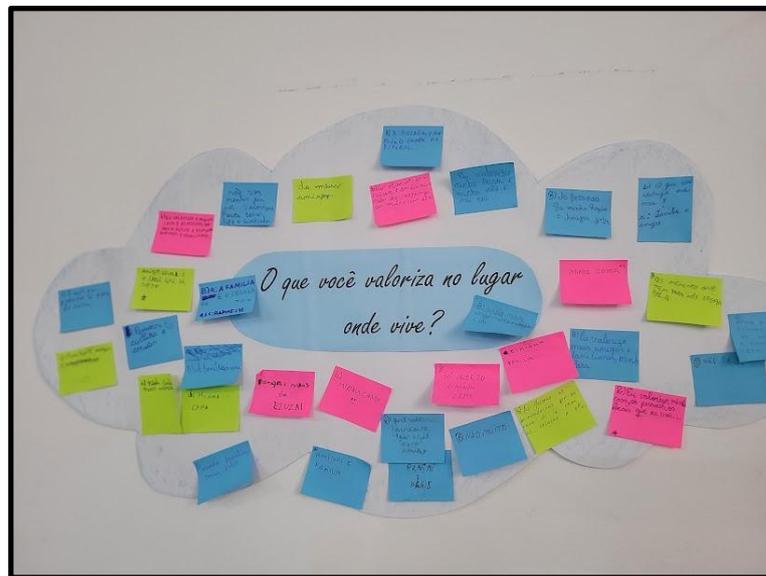
cartazes foram sendo preenchidos e, finalmente, a turma finalizou a participação na etapa de colagem de *post-it*. Conforme figuras abaixo:

**Figura 4 - Alunos afixando suas respostas nos cartazes**



Fonte: Arquivo da autora (2023).

**Figura 5 - Nuvem de palavras com as respostas**

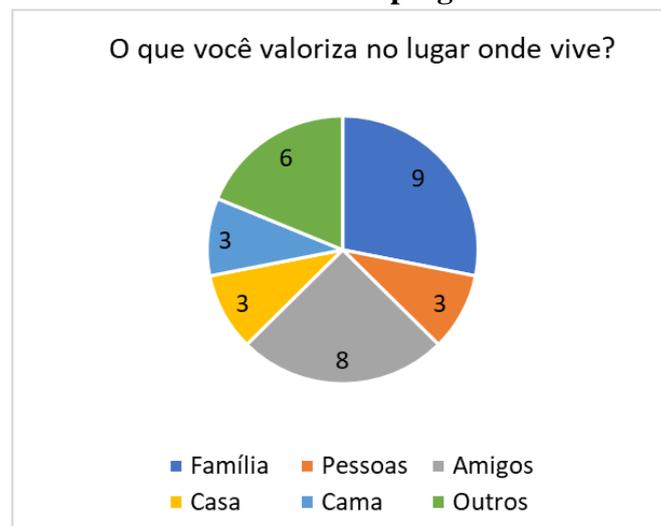


Fonte: Arquivo da autora (2023).

Em seguida, foi feita a leitura das respostas e pedi para que eles ficassem bem atentos para que identificassem qual das respostas foi a mais comum e qual foi aquela resposta que surpreendeu a todos. Os alunos se mostraram bastante receptivos ao compartilhamento de suas respostas e foi uma atividade em que não encontramos resistência na participação, fato interessante para o bom andamento da aplicação da pesquisa.

Depois que todos os participantes colocaram suas respostas no cartaz, passamos a fazer o levantamento das respostas apresentadas. No dia da realização da atividade, tínhamos 32 alunos presentes que apresentaram as seguintes respostas, conforme gráfico abaixo:

**Gráfico 1 - Respostas apresentadas pelos alunos referentes à pergunta B**



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

**Gráfico 2 - Respostas apresentadas pelos alunos referentes à pergunta C**



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

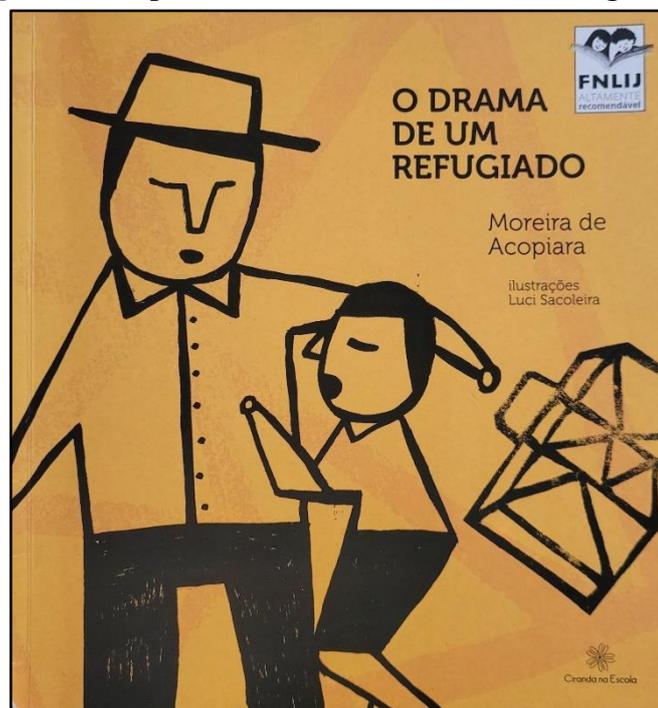
Os alunos perceberam que algumas respostas foram semelhantes, como “família” e “amigos”, e outras completamente inusitadas como elementos que sentiriam saudades, como a cama, os pets, o açaí, o campinho, e um aluno, especificamente, colocou o movimento do bairro. Nesta atividade, não foi solicitado nenhum tipo de identificação, justamente uma forma de se

sentirem mais confiantes e confortáveis em realizar a atividade e não sofrerem qualquer tipo de julgamento ou crítica.

Passamos para a seguinte etapa da Sequência Básica: a introdução. Optamos por realizá-la juntamente à etapa da motivação como forma de dar continuidade à reflexão gerada durante a etapa da motivação e como forma de transição de um assunto mais amplo para uma situação mais específica retratada na narrativa que seria apresentada no livro selecionado.

Neste momento, passamos a interagir com o grupo já fazendo uma pergunta baseada no título da obra que seria trabalhada no próximo encontro. Perguntamos, então: “Vocês sabem o que é um drama?”. Deixamos para, novamente, as respostas serem livres de acordo com a concepção que os estudantes tinham. As respostas foram mínimas, mas P30 fez uma pesquisa rápida utilizando o seu *smartphone* e pedimos para que ele fizesse a leitura do que encontrou em sua pesquisa. Segundo o aluno, “drama” constitui um texto para ser encenado, representado.

**Figura 6 - Capa do livro “O drama de um refugiado”**



Fonte: Ilustração de Luci Sacoleira (2020).

Após a participação do estudante, apresentamos o slide com a ilustração da capa do livro “*O drama de um refugiado*”, do autor Moreira de Acopiara (2020), e ilustrações de Luci Sacoleira. Mostramos o livro físico, fizemos algumas observações dos elementos paratextuais presentes na capa, e o que mais chamou atenção foi o fato do personagem está segurando uma mala. Como tínhamos apenas um exemplar, o livro foi passando de mão em

mão, deixamos os alunos folhearem e retomamos a explicação com informações sobre o autor e a ilustradora.

Apresentamos slides com as informações sobre o autor, mostrando sua origem como menino do campo, vivendo no interior do Ceará, que se alfabetizou na adolescência e que depois decidiu deixar a família em busca de novas oportunidades na cidade de São Paulo. Assim como os personagens das narrativas que seriam estudadas, ressaltamos o fato do autor ser um migrante, pois saiu do interior do Ceará para a região sudeste. Chegou a ser professor por alguns anos, mas deixou a profissão para se dedicar ao cordel. Ressaltamos como esse processo migratório é presente para os nordestinos, que buscam em outras regiões oportunidades de uma vida melhor, desenvolvendo atividades profissionais diversas para a melhoria financeira. Apresentamos uma pequena biografia da ilustradora e como ela cresceu com essa vontade de colocar no papel, sob a forma e o desenho, o que brotava da sua imaginação.

Retomamos o significado da palavra “drama” com o conceito apresentado pelo aluno participante e comparamos com o título do livro. Levantamos o seguinte questionamento: “Será que a palavra drama que aparece no título do livro apresentado tem o mesmo sentido da palavra que nos foi apresentada pelo P30?”. Os alunos ficaram um pouco pensativos e alguns falaram “Acho que não, não tenho certeza”. Então, apresentamos o slide com a reprodução de conceitos da palavra *drama*, segundo o dicionário *Michaelis on line*<sup>27</sup>. Pedimos para que espontaneamente os alunos fossem lendo os conceitos apresentados na tela.

Após a leitura dos sete significados apresentados no verbete de dicionário, confrontamos com o título da obra *O drama de um refugiado*, pedimos para que observassem a ilustração da capa, se ela dava alguma dica do que aconteceria na narrativa. Logo, os alunos levaram em consideração a presença da mala da mão de um homem. Muitos estudantes chegaram à conclusão de que o significado do dicionário seria o de número seis, porque o dicionário trazia como exemplo a seguinte frase: *O drama dos refugiados de guerra*. Encerramos nosso primeiro encontro com a compreensão da palavra drama e a apresentação da obra literária que seria trabalhada no próximo encontro, justificando a escolha daquela obra e contextualizando-a com a problemática das crises migratórias.

- 2º encontro: Sequência Básica - Leitura e Interpretação

Neste dia, os alunos ficaram intrigados porque a professora - pesquisadora chegou com uma mala amarela, todos muito curiosos para saber o motivo daquela mala estar na sala de aula. Com a turma organizada, iniciamos nossa conversa pedindo para que cada um pensasse

---

<sup>27</sup> Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=drama>. Acesso em: 23 out. 2023.

em uma palavra para iluminar o seu dia. Fixamos um cartaz na lousa e distribuimos folhas de *post-it* para os alunos escreverem suas palavras e afixarem no cartaz. Passamos então ao compartilhamento das respostas, lemos as folhinhas de *post-it* com as respostas dos estudantes e iniciamos nosso encontro.

Perguntamos se havia algo diferente na sala naquele dia e logo eles ressaltaram a presença da mala. Explicamos que, no encontro daquela manhã, nosso objetivo era fazer uma viagem pela leitura. Não podemos esquecer que no processo de letramento literário é louvável utilizar metodologias diferentes, com elementos de ludicidade que podem ser aplicados em determinados momentos. Para que a viagem pela leitura acontecesse, era necessária a colaboração da turma, pois estávamos num ambiente pequeno, sem muito espaço para a formação de grupos. Desta forma, explicamos que a atividade do dia seria realizada em duplas.

A aprendizagem entre pares<sup>28</sup> se configura como uma metodologia ativa, pois articula o aprendizado entre os colegas de turma. Nosso propósito com este tipo de atividade foi o de começar a estimular o diálogo entre os estudantes sobre as leituras, ao mesmo tempo, estimulá-los a uma interação social e como forma de desenvolver práticas de aprendizagens colaborativas.

Explicamos que a mala que se encontrava em nossa sala de aula era a “Mala da Boa Viagem”, e fizemos uma rápida retomada do encontro anterior. Iniciamos a projeção do PDF do livro “*O drama de refugiado*” na lousa e pedimos para que os alunos, de maneira espontânea, fizessem a leitura para os colegas. A leitura foi realizada pelos alunos participantes P10, P17 e P33, até a página 16, quando fizemos uma prática chamada de *intervalo*. Como os estudantes já haviam trabalhado em seu livro didático<sup>29</sup> um texto da literatura de cordel, foi fácil eles identificarem que a obra que estavam lendo possuía características semelhantes: contava uma história, era poema narrativo, com a presença de personagens e um narrador - personagem. Relembramos as principais características do cordel apresentadas no livro didático utilizado pelos estudantes: texto escrito em verso, organizado em estrofes, muitas vezes apresentando uma narrativa com linguagem de fácil compreensão, com rimas e certa musicalidade.

---

<sup>28</sup> A influência dos pares na aprendizagem: como as atitudes e os comportamentos dos colegas podem afetar a motivação e o desempenho dos alunos. Disponível em: <https://periodicos.educacaotransversal.com.br/index.php/rechso/article/download/73/72>. Acesso em: 23 jan. 2024.

<sup>29</sup> O livro didático utilizado pelos estudantes faz parte da coleção Português: Conexão e Uso (7º ano) da editora Saraiva, pertencente ao PNLD de 2020. Disponível em: <https://educacaobasica.editorasaraiva.com.br/pnld/edital/pnld-2020/obra/3763485/>. Acesso em: 26 jan. 2024.

Como fizemos uma interrupção na leitura para promover o intervalo, começamos a fazer alguns questionamentos sobre as ilustrações apresentadas até aquele momento e solicitamos que eles descrevessem aquela que mais chamou atenção. Observamos as ilustrações presentes na obra apresentada, alguns estudantes as consideraram “estranhas”, mas explicamos que cada ilustrador tem seu traço exclusivo de desenho, algo próprio como uma assinatura.

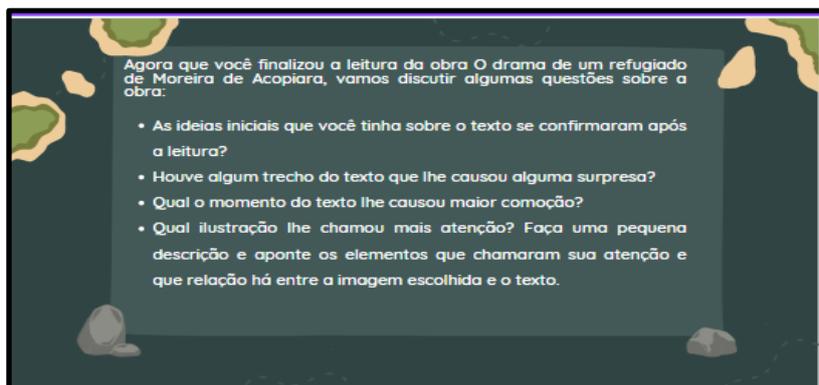
Fizemos alguns questionamentos sobre a narrativa: Quem eram os personagens principais até aquele momento da narrativa? Qual o ambiente em que se passa a história? Que fato chamou a atenção até aquele momento da leitura? Será que já podemos compreender por que o livro tem como título “O drama de um refugiado?”.

Alguns estavam atentos ao que estava acontecendo e, como o livro apresenta ilustrações, ficou mais interessante porque eles conseguiam visualizar aquilo que o autor falava em seus versos. Segundo P13, “a história é um drama porque ele perde a esposa, havia uma guerra onde ele morava”. A resposta sobre a parte que mais chamou a atenção foi o fato de o personagem perder a esposa numa guerra, ter que deixar sua terra e ir em busca de outro lugar para viver com o filho. Alguns estudantes lembraram que o narrador quando deixou a sua terra precisou fazer uma viagem de barco para cruzar uma fronteira, quando chegou em outra terra ali não foi possível ficar e fizeram uma outra viagem, agora de trem. P12 atentou para o fato de a narrativa não ter o nome do lugar onde o narrador-personagem vivia e nem o nome dos lugares por onde passou.

A ilustração que mais chamou a atenção foi a da página 6, porque o narrador falava que a esposa havia morrido e a ilustração retratava uma mulher morta numa cova ou caixão, segundo a opinião dos estudantes. A cena retratada comoveu muitos estudantes, tornando-os solidários aos sentimentos demonstrados pelo narrador-personagem; durante a narrativa, alguns externaram em suas falas dizendo: “Coitado, perdeu a esposa, a casa e agora tem que ir embora com o filho”.

Retomamos a leitura ainda feita pelos mesmos alunos que a iniciaram, cada um fez a leitura alternada das estrofes até finalizarem o texto. Terminada a leitura, falamos que a atividade sobre o livro seria dividida em três etapas: A primeira parte de forma oral, em que eles iriam responder espontaneamente às perguntas apresentadas no slide; a segunda parte seria uma atividade de exploração do texto de maneira escrita, mas seria respondida em duplas; a terceira parte, individual, era constituída de uma produção de texto e um desenho para serem depositados na “*Mala da Boa Viagem*”. Reproduzimos o slide com as seguintes perguntas:

**Figura 7 - Perguntas sobre o livro “O Drama de um Refugiado”**



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para que os estudantes relembassem as ilustrações do livro, providenciamos cópias coloridas e fixamos na lousa da sala de aula para que facilitasse a visualização, visto que a reprodução do livro em arquivo PDF havia sido feita pela projeção na lousa e não havia livros físicos para serem distribuídos entre os pares.

**Figura 8 - Observação das ilustrações do livro**



Fonte: Arquivo da autora (2023).

A interpretação é a última etapa da metodologia utilizada na SB. Este é o momento em que são desenvolvidas atividades para a construção de sentido do texto. Desta forma, não podemos esquecer que este é um processo de encontro entre o leitor e o texto. Segundo Cosson (2006), o registro deve ter como início a externalização da leitura. Optamos por iniciarmos com

algumas questões para serem respondidas espontaneamente com uma fala de quem estivesse disposto a participar.

Na primeira pergunta “As ideias iniciais que você tinha sobre o texto se confirmaram após a leitura?”, alguns alunos fizeram a observação de que pai e filho não chegaram a um local onde fosse possível viver com tranquilidade e recomeçarem a vida. A pergunta seguinte “Houve algum trecho que lhe causou surpresa?”, poucos expressaram seu ponto de vista, mas houve um aluno que falou sobre a mulher que cuidava do filho dele para que nosso personagem fosse trabalhar. Mesmo sem falar a mesma língua, havia uma forma de comunicação.

A terceira pergunta “Qual momento do texto lhe causou maior comoção?” foi unânime nas respostas, pois todos identificaram o momento em que o narrador-personagem perde sua esposa e fica sozinho com o filho, mas ressaltaram que em meio a dor ele foi capaz de sair daquela zona de guerra. A quarta e última pergunta da atividade fazia referência às ilustrações, mas alguns alunos não gostaram muito, outros lembraram a cena da mulher morta no caixão. Fizemos a observação de que no início do livro o personagem vive no lugar onde acontece uma guerra e é constante conviver com perdas de pessoas queridas e com o sentimento de luto. Alguns lembraram alguns conflitos armados, como a guerra da Ucrânia e a guerra que se iniciava naqueles dias entre o Hamas e Israel.

Assim, terminada a etapa de perguntas iniciais, passamos para etapa seguinte em que as duplas iriam responder algumas questões mais abrangentes sobre a obra e a temática. Distribuímos folhas com a atividade impressa<sup>30</sup>, iniciamos a leitura e explicação da atividade. Alertamos que a atividade deveria ser feita pela dupla e o objetivo era que eles conversassem durante a resolução das questões, ouvindo e respeitando a fala e o ponto de vista do(a) colega que formava a dupla.

Embora a atividade estivesse direcionada às questões de interpretação, foram colocadas questões que abordaram conhecimentos anteriores à aplicação da pesquisa, como, por exemplo, o capítulo do livro didático que abordou o texto em cordel. Queríamos verificar os conhecimentos prévios dos estudantes em relação aos assuntos que já haviam sido trabalhados em sala de aula. Também foram colocadas na atividade questões que abordavam conhecimentos linguístico-semióticos, como o trabalho com o verbete de dicionário, uma vez que é muito comum nas atividades trabalhadas no livro didático o surgimento de dúvidas em relação ao vocabulário utilizado em alguns textos.

---

<sup>30</sup> (Ver Apêndice B - p. 151).

Em algumas estrofes do texto é possível identificar figuras de linguagem como o uso de metáforas. Aproveitamos, então, a oportunidade para que os alunos desenvolvessem conhecimentos relacionados à linguagem conotativa e a questões de compreensão textual, além de incentivar a aprendizagem colaborativa e a troca de opiniões, a utilização de uma atividade escrita teve como um dos objetivos saber como estava acontecendo a recepção do texto pelos estudantes, já que foram poucos os que verbalizaram suas opiniões durante as atividades anteriores.

Para que os alunos estivessem em contato com o texto literário, reproduzimos as estrofes em uma folha<sup>31</sup> e fizemos a distribuição entre os alunos. Enquanto resolviam as questões, circulamos pela sala de aula para orientar sobre alguma questão que ainda estivesse com dificuldade para resolução. Demos um tempo de cerca de vinte minutos para a resolução das oito questões que deveriam ser respondidas em duplas, somente as duas últimas seriam de maneira individual.

Começamos a discutir as questões do exercício e foi possível perceber que os estudantes estavam envolvidos com a temática e, de certa forma, foi possível perceber como a história é repleta de momentos de solidão, medo, sofrimento e angústia. Um de nossos objetivos era justamente que eles conseguissem o envolvimento através da narrativa apresentada com o drama de pessoas que deixam seus lares e tornam-se migrantes ou refugiadas. Justamente observando esse caráter humanizador proporcionado pela Literatura, há de se despertar no leitor a sensibilidade através das emoções pelas quais os personagens passam e promover reflexões diante das situações que são apresentadas na narrativa.

Foi notório durante o compartilhamento das respostas que os estudantes compreenderam o sentimento de tristeza, medo e abandono pelos quais os personagens principais são atravessados durante toda a narrativa. Outro fato relevante que surgiu no momento da discussão foi que aquele sofrimento não era algo exclusivo do narrador-personagem, mas de outros personagens citados na narrativa que viviam as mesmas dores. Por último, foi compreendido por grande parte dos estudantes que, mesmo em meio às grandes dificuldades e sofrimento, é possível contar com a ajuda de algumas pessoas que surgem durante o percurso.

Segundo os estudantes, a senhora que se prontificou a cuidar do filho do nosso narrador, para que fosse possível ele trabalhar na barraca de frutas, foi a “alma boa” que o

---

<sup>31</sup> (Ver Anexo D - p. 164).

ajudou naquele momento de dificuldade e solidão, fazendo que ele não desistisse de procurar uma vida melhor para ele e seu filho.

Selecionamos algumas respostas produzidas pelos estudantes das questões da atividade escrita que exploravam a recepção do texto, a sua compreensão e as questões que exploravam pontos de vista, conforme quadros que seguem:

**Quadro 7 - Respostas para a questão 3: O narrador-personagem e seu filho partem em uma jornada. Que sentimentos estão presentes na vida do narrador ao cruzar a fronteira?**

PARTICIPANTES	RESPOSTA
P33 e P04	“Tristeza e cansaço”
P20 e P06	“Sentindo o peito vazio e as forças quase esgotadas”
P23	“Medo e alívio”
P19 e P31	“Tristeza e sentimento de ser insignificante para o mundo”

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

**Quadro 8 - Respostas para a questão 5: O que você considera um “sonho dourado”?**

PARTICIPANTES	RESPOSTA
P12	“Um sonho de felicidade”
P25	“Um sonho feliz”
P20	“É um sonho sem destruição, sem passar fome e <i>té</i> sua vida feliz <i>devouta</i> ” (sic)
P31	“Dinheiro e felicidade”

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

**Quadro 9 - Respostas para a questão 7: Em sua opinião, o que caracteriza essa agonia na vida dos personagens?**

PARTICIPANTES	RESPOSTA
P10	“Não ter nenhum porto seguro para eles”
P04	“Eles já estavam cansados de tanto sofrer nas viagens”
P 27	“Fugir da fome e da guerra”
P19	“O abandono e a vida sem rumo”

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O momento foi muito proveitoso porque foi notória a troca de informações entre os pares e as impressões sobre a leitura, mas em alguns momentos tivemos que fazer a interferência entre alguns pares na tentativa de dirimir pequenos conflitos. Alguns reclamaram com a

alegação “Tia, o G\*\*\*\*\* não tá fazendo nada” (sic), então, foi o momento de a pesquisadora desenvolver a função de uma mediadora, não de leitura, mas de conflito. Por ser uma turma de sétimo ano, muitas vezes esses conflitos ocorrem justamente por alguns já apresentarem um nível de maturidade um pouco mais elevado do que outros colegas de turma. Como nossa pesquisa é uma proposta de intervenção pedagógica em sala de aula, é perfeitamente aceitável que algo fora do que estava programado aconteça, visto que a sala de aula é dinâmica e quando trabalhamos com um público adolescente temos que, de certa forma, estar preparados para saber direcionar certas situações de conflito de opiniões para a resolução do problema de maneira satisfatória para todos os envolvidos.

Feita a mediação dos conflitos, explicamos que as duas últimas questões da atividade consistiam em atividades individuais que deveriam ser respondidas em folhas à parte e no final cada aluno deveria depositá-las dentro da mala que estava aberta próxima à lousa. A questão nove consistia em escrever um final para a história de “O Drama de um Refugiado”. Isto posto, elaboramos a seguinte orientação:

#### **Quadro 10 - Questão de produção textual sobre “O drama de um refugiado”**

9. Você deve ter percebido que a narrativa apresentada no livro não tem um final, um desfecho e os personagens não encontram estabilidade para suas vidas. Que final você daria para “O drama de um refugiado”? Escreva entre 05 e 10 linhas, mas, se quiser, pode ultrapassar 😊!!!! E lembre-se que o texto é narrado em primeira pessoa! Quando terminar seu texto, deposite sua folha na **Mala da Boa Viagem**.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Distribuímos folhas próprias para a produção textual<sup>32</sup>, optamos por estipular o número de linhas, entre cinco e dez, por questões relacionadas ao tempo previsto para a realização da atividade, pois a programação para as etapas de leitura e interpretação da SB deveriam ser realizadas em duas horas/aula. Alguns alunos perguntaram se o final do texto deveria ser escrito em versos, explicamos que era uma escrita livre e que poderia ser feita em verso ou prosa. Novamente uma dúvida externada por um dos estudantes: “*O que é um texto em prosa?*”. Fizemos uma breve explicação para que eles compreendessem a diferença entre a escrita em prosa e verso.

---

<sup>32</sup> (Ver Apêndice C - p. 153).

Compreendemos que, ao permitir essa colaboração dos estudantes com o texto estudado, proporcionamos uma atividade em que o leitor se apropria do texto. Nossa intenção foi a de que os estudantes tomassem para si o destino daqueles personagens, que, segundo os estudantes, sofriam muito.

Observando as produções feitas, é possível perceber que a maior parte dos textos produzidos pelos estudantes trouxe um final em que as personagens encontram estabilidades em suas vidas, com emprego, moradia e coragem para recomeçar.

Este mesmo recomeço dado aos personagens muitas vezes retrata a história de vida de pessoas que estão muito próximas aos estudantes no seu cotidiano, na vida real: uma família que precisa mudar por causa de questões ligadas à violência, a mudança da família para uma outra cidade em busca de oportunidades de emprego melhores, e até outros países; como nos relatou P01, ao dizer que sua tia morava nos EUA e que tinha ido para lá em busca de uma vida melhor e para ajudar financeiramente os pais que moravam, aqui, em Fortaleza.

Segundo Cosson (2006, p. 65), “a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer ao leitor, ele continua sendo um ato social”. Estas experiências pessoais podem contribuir de maneira favorável ou desfavorável neste momento interno do leitor com o texto. Alguns estudantes lembraram de situações de suas vidas com a vida dos personagens do texto, momentos em que tiveram de deixar o lugar onde viviam para ter uma vida melhor, como o estudante que nos relatou que mudou de Belém-PA para Fortaleza por motivo de uma oportunidade de emprego para o pai.

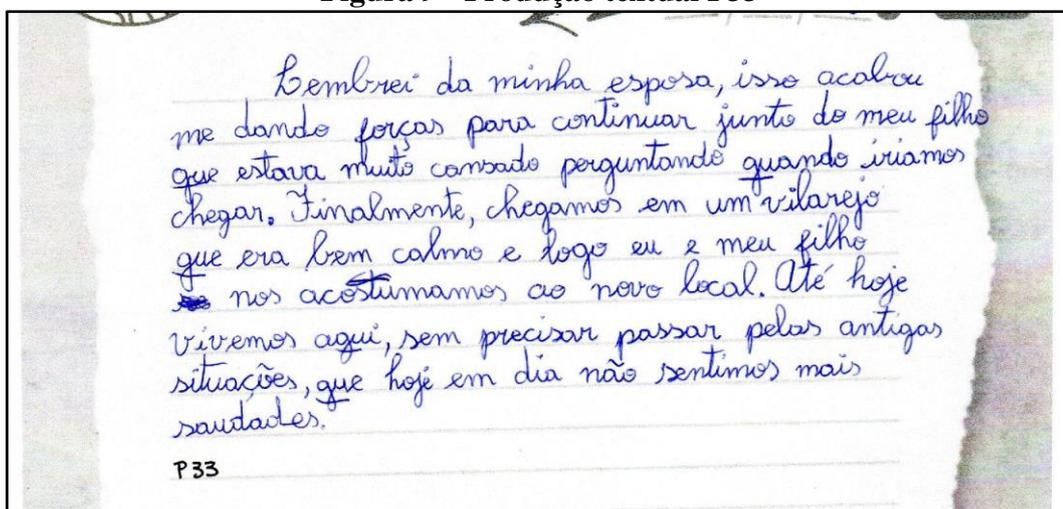
Em seguida, distribuímos folhas de papel sulfite coloridas para que eles respondessem à última questão (10ª questão) em forma de desenho. A proposição para os estudantes foi a seguinte: “*Faça um desenho representando o cordel ‘O drama de um refugiado’*”. É notório que, ao realizarmos atividades que tenham desenho, os alunos são sempre muito receptivos, pois eles não as enxergam como uma obrigação, mas algo prazeroso. Alguns alegaram que não sabiam desenhar, então, orientamos que nossa intenção era que a representação da obra fosse feita em forma de desenho, e que poderia ser de alguma parte que o aluno achou mais marcante, triste, surpreendente, contanto que houvesse a prática de desenhar como uma forma de expressar um ponto de vista sobre uma leitura realizada.

No dia da realização da atividade, tivemos trinta e dois alunos participantes. Nesse dia, as condições da sala de aula não foram as mais favoráveis devido ao calor, ao barulho externo, e, já que estava acontecendo aula de educação física de outra turma, para amenizar o calor, a porta da sala permaneceu aberta. Enfim, conseguimos cumprir todas as etapas

programadas para este dia, e a presença da Mala da Boa Viagem foi uma forma de encher aquele espaço com palavras e sentimentos que ajudassem o nosso personagem.

A seguir, são apresentadas algumas imagens das produções e dos desenhos realizados pelos estudantes.

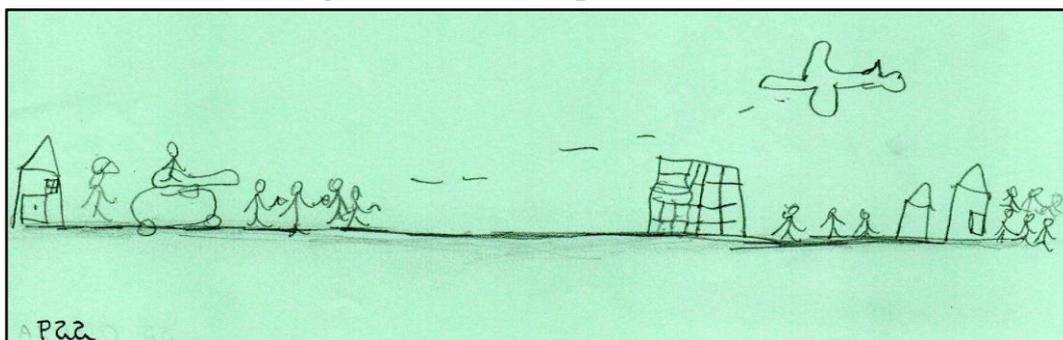
**Figura 9 - Produção textual P33**



Fonte: Arquivo da autora (2024).

Percebe-se que o participante procurou estabelecer o elo afetivo entre o narrador-personagem e a sua falecida esposa; a lembrança da esposa o fez ter forças para ir em busca de uma vida melhor, fugir daquela situação de caos e proporcionar ao filho, agora órfão de mãe, a esperança de uma vida tranquila e calma. O participante propõe a estabilidade de moradia e a capacidade de adaptação dos personagens ao novo local que os acolhe, fazendo que encontrem o equilíbrio entre os novos costumes e certos de que naquele local não passariam pelas mesmas dores de antes.

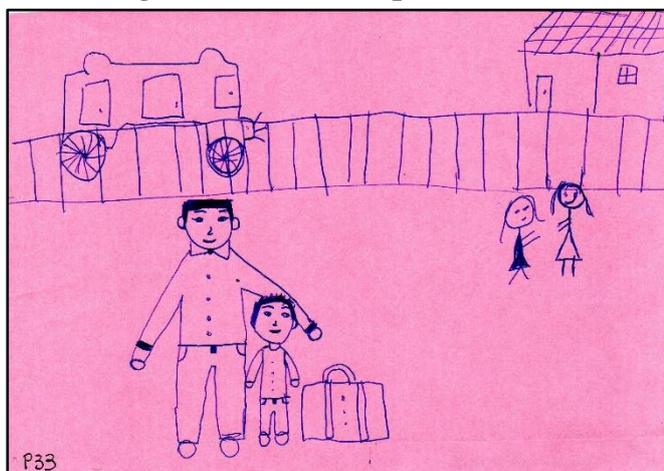
**Figura 10 - Desenho produzido P 22**



Fonte: Produção dos alunos (2023).

A reprodução do desenho feito pelo participante P22 mostra o cenário de guerra que as pessoas daquela região vivenciavam. O participante apresenta do lado esquerdo do desenho o que seria um exército com pessoas armadas e fazendo uso de um tanque de guerra para expulsar os moradores de suas casas, como podemos observar no lado direito da ilustração. Percebe-se que existe a presença de um avião soltando algum tipo de explosivo representado pelos traços que ligam a aeronave à tropa acompanhada pelo tanque de guerra. As pessoas são representadas ora como soldados que atacam, ora como fugitivos de uma zona de conflito armado. Embora o livro não apresente ilustrações com alusão às armas ou mesmo a aviões em bombardeio, é possível perceber que o estudante fez uso de seus conhecimentos para além do texto como forma de expressar o que percebeu na cena descrita do livro. O estudante trouxe para a narrativa seu conhecimento de mundo; seu desenho foi atravessado por outras leituras já realizadas ou experiências com outras formas de arte além da literatura, como o cinema.

**Figura 11 - Desenho produzido P33**



Fonte: Produção dos alunos (2023).

P33 apresenta na sua ilustração os personagens principais (pai e filho) chegando a um local depois de uma viagem de trem. Percebe-se a presença do trem sobre os trilhos e a figura de duas crianças, que brincam ou se cumprimentam. Isso demonstra um ambiente acolhedor e amigável para os recém-chegados, numa tentativa de trazer normalidade à vida dos viajantes que só tinham uma mala com seus pertences e o grande sonho de encontrar um lugar bom para viver depois de terem passado por tragédias pessoais, como a morte de um ente querido, e se veem no mundo sem um local para viver de forma digna. Nota-se que, na ilustração, pai e filho aparecem em primeiro plano; o pai com o braço estendido sobre o filho num gesto de proteção, o que demonstra que a criança era protegida e recebia carinho paterno.

Figura 12 - Produção textual P04

Em fim amanheceu o dia.  
 Eles não tinham o que comer, então  
 eles chegaram e o pai foi logo em  
 busca de um emprego. Bem do dia...  
 O pai não achou um emprego e seu  
 filho estava chorando por falta de mãe e  
 muito fome. Chorou tanto que acabou  
 adormecendo.  
 No dia seguinte novamente o pai foi  
 procurar um emprego, teve sorte e  
 achou um emprego e começou a  
 trabalhar. Alugaram uma casa não  
 muito grande mais ideal para um  
 pai e filho.  
 O menino começou a estudar e assim  
 aquela família começou uma nova  
 vida.

P04

Fonte: Produção dos alunos (2023).

P04 escreveu em seu texto a situação de fome pela qual nossos personagens passavam e que, para conseguir certa estabilidade na vida, era necessário ir em busca de um emprego. A situação dos personagens era difícil, pois, além da fome, existia a saudade de um filho que ficara órfão recentemente. A vida, antes tão difícil, começa a apresentar certa estabilidade no momento em que o pai consegue um emprego. Para nosso participante, o emprego simboliza a segurança na vida de pai e filho e o que faz mudar o destino, antes cheio de sofrimento, e agora o começo de uma “nova vida”.

É perceptível na escrita do participante que ele coloca algo muito comum na vida de inúmeros brasileiros que vivem a incerteza do futuro de suas vidas por falta de uma situação financeira estabilizada. O desemprego é algo presente na família dos estudantes da escola pública, tendo em vista que muitos sobrevivem de políticas assistenciais oferecidas pelos governos municipal, estadual e federal, e encontram na escola o local certo para realizar uma refeição que amenize as dores provocadas pela fome.

Recentemente, a escola na qual foi realizada a pesquisa passou a oferecer o ensino de tempo integral para os estudantes, ofertando-lhes pelo menos três refeições na escola e

atividade diversificadas no contraturno de estudo, como o programa Juventude Digital<sup>33</sup> e Escola Areninha<sup>34</sup>. A grande adesão por parte do alunado nos dá uma pequena dimensão de que muitas famílias atravessam problemas financeiros ocasionados por causa do desemprego, e a escola surge como um local que proporciona além da formação intelectual a segurança alimentar dos nossos estudantes.

**Figura 13 - Momento “Mala da Boa Viagem”**



Fonte: Arquivo da autora (2023).

### 5.6.2 Aplicação do Círculo de Leitura

- 3º encontro: Círculo de leitura - Modelagem

A partir do terceiro encontro destinado ao letramento literário, iniciamos as atividades que seriam desenvolvidas com a metodologia dos Círculos de Leitura (doravante CL). Este encontro teve muitos alunos ausentes por ter sido realizado na véspera de um grande feriado, o que não foi motivo para adiamento da atividade porque tínhamos um cronograma a seguir e entendemos que os demais alunos ausentes não seriam prejudicados, já que a etapa da modelagem é um ensaio no qual o professor auxilia os estudantes com a demonstração das anotações dos cartões de função.

<sup>33</sup> O programa Juventude Digital é um programa da Prefeitura Municipal de Fortaleza, vinculado à Fundação de Ciência, Tecnologia e Inovação (Citinova), que qualifica jovens para atuarem no mercado de tecnologia. São oferecidos cursos e oficinas, participação em eventos da área com oportunidades reais de emprego. É uma política pública permanente, criada em 13 de outubro de 2021. Disponível em: <https://jd.fortaleza.ce.gov.br/sobre-o-juventude-digital/>. Acesso em: 12 fev. 2024.

<sup>34</sup> O projeto Escola Areninha - Esporte e Educação em Tempo Integral tem como objetivo oferecer aos estudantes de escolas municipais situadas no entorno das Areninhas (campos de futebol) o tempo integral, o acesso a práticas esportivas, fortalecer o aprendizado de língua portuguesa e matemática, além de contribuir para seu desenvolvimento pessoal, educacional e profissional. Disponível em: [https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4712:prefeitura-de-fortaleza-lanca-projeto-escola-areninha-com-foco-no-ensino-em-tempo-integral&catid=78&Itemid=435](https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4712:prefeitura-de-fortaleza-lanca-projeto-escola-areninha-com-foco-no-ensino-em-tempo-integral&catid=78&Itemid=435). Acesso em: 12 fev. 2024.

Iniciamos o encontro com um momento de sensibilização para temática do dia que seria em torno da amizade. Perguntamos para os estudantes “qual o valor de uma amizade?”. Segundo P11, “hoje é difícil ter um amigo de verdade, mas o amigo verdadeiro é aquele que te acompanha nos momentos bons e nos momentos ruins”. Alguns alunos ressaltaram que seu grupo de amigos era na escola ou na igreja, alguns falaram que participavam de movimentos nas igrejas que frequentavam e que tinha um grupo de amigos lá.

Explicamos que naquele encontro faríamos a Modelagem do Círculo de Leitura, alguns alunos já conheciam porque, como professora de Língua Portuguesa da turma, já havia utilizado a metodologia em um outro momento do ano letivo.

Para Cosson (2014, p. 139), “a leitura em grupo estreita laços sociais, reforça identidades e a solidariedade entre as pessoas”. Desta forma, um de nossos objetivos com esta atividade era que os próprios estudantes se organizassem em grupos sem a interferência da professora-pesquisadora numa prática de desenvolvimento do protagonismo juvenil e de competência, como a autogestão e empatia. O conto escolhido para a modelagem foi a “A amizade é um campo sem fim”, pertencente à coletânea Histórias de Imigrantes, da Editora Scipione. A etapa da modelagem é uma preparação, um ensaio que fazemos com um texto mais curto e que pode ser trabalhado em apenas um encontro. Esta é uma forma de fazer com que os participantes tenham um contato inicial com a metodologia para que, posteriormente, possa ser desenvolvido um CL com uma obra literária.

O CL constitui uma prática de compartilhamento de leitura, em que os participantes recebem cartões de função e analisam a obra sob a perspectiva da função assumida no encontro com o texto. Para esta etapa, fizemos a explicação das nove funções que seriam desempenhadas no CL, as quais se constituíam em: registrador, questionador, iluminador de passagem, conector, dicionarista, ilustrador/desenhista, sintetizador, pesquisador e analista de personagem.

Como já sabíamos que seriam três obras literárias a serem trabalhadas na metodologia do CL, pedimos aos estudantes presentes que se organizassem em três grupos. Ressaltamos que todo o CL deveria acontecer naquele encontro e, desta forma, era preciso gerenciar o tempo para que a etapa da avaliação não fosse prejudicada por falta de tempo. Enfatizamos que para o CL acontecer é necessário o compromisso de todos os integrantes do grupo, de forma que façam as anotações de acordo com o cartão de função recebido e que não se sintam constrangidos em dar sua opinião sobre a leitura. Ressaltamos que cada indivíduo tem suas experiências de vida e leituras de mundo diferentes, destarte muitas partes da narrativa

podem ser significativas para alguns e para outros não, dependendo das experiências que já tiveram em suas vidas.

Após os grupos formados, entregamos os cartões de função do CL e solicitamos que os próprios estudantes fizessem a distribuição das funções entre si, seria um combinado entre eles. Embora muitos alunos estivessem ausentes no dia do encontro, com a divisão da turma em três grupos, ainda tivemos um número de participantes superior ao número de cartões de função. Explicamos que algumas funções poderiam se repetir dentro daquele grupo, mas o fator mais importante para a dinâmica da modelagem era que todos desempenham uma função dentro do grupo e suas anotações são importantes para a discussão sobre o texto. Entregamos o texto para a leitura, fizemos a primeira leitura de maneira silenciosa e a segunda, oral, em voz alta, feita pela professora-pesquisadora porque o texto era um pouco extenso e a atividade da modelagem deveria ser realizada em duas horas/ aula. Fizemos a seleção do conto de Moacyr Scliar “A amizade é um campo sem fim”<sup>35</sup> por abordar as questões de acolhimento, amizade, mas também de xenofobia por parte de um personagem em relação ao menino imigrante judeu de origem russa, porém que ressalta valores importantes na vida de qualquer pessoa, a importância de criar laços sólidos de amizade, respeito aos Direitos Humanos. A narrativa gira em torno de Samuel, o imigrante, e Júlio, filho de um comerciante e que se torna amigo de Samuel.

Feita a leitura, pedimos que os integrantes dos grupos iniciassem suas anotações de acordo com o cartão de função recebido. Distribuímos folhas A4 para os alunos que estavam com a função de desenhista/ ilustrador produzirem seus desenhos e volumes de dicionários da biblioteca escolar para os estudantes que estavam com a função de dicionarista. Alguns alunos solicitaram orientações por parte da pesquisadora porque ainda estavam com dúvidas sobre seus cartões de função.

---

<sup>35</sup> (Ver anexo E - p. 166).

**Figura 14 - Modelagem do Círculo de Leitura:  
distribuição dos cartões de função**



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Para que os alunos pesquisadores fizessem suas pesquisas, a professora-pesquisadora fez o compartilhamento de seus dados móveis, pois o laboratório de informática estava ocupado com outra turma e a biblioteca estava fechada. De tal modo, os alunos fizeram pesquisas sobre o tema que queriam, utilizando seus *tablets* e *smartphones*, mas outros colegas fizeram contribuições para a pesquisa porque tinha conhecimento de alguma informação relevante ao tema do conto. Alguns alunos fizeram referência ao filme “O menino do pijama listrado”, visto que, tanto no filme como no texto temos a figura de um menino judeu que sofre retaliações por causa de sua origem. Entretanto, um fato que foi muito satisfatório durante as discussões das equipes foi que todos desempenharam suas funções e contribuíram de forma satisfatória para a discussão sobre o texto.

Finalizado o tempo para a discussão em equipes, passamos à apresentação por parte dos estudantes das suas funções no CL, fizemos um grande grupo em sala e fomos explorando o texto de acordo com as anotações feitas pelos estudantes. Iniciamos o compartilhamento das funções com os alunos que ficaram com a função de dicionarista, pois o texto traz algumas expressões próprias da região sul do Brasil. Solicitamos que os estudantes apresentassem suas palavras e houve uma unanimidade com a palavra “bombacha” que praticamente todos

desconheciam o significado; os estudantes também fizeram referência às palavras “cancha”, “alazão” e “laceração”. Outra função que rendeu uma análise unânime foi a de analista de personagem, considerando que os alunos responsáveis por fazer as anotações desta função fizeram referência ao personagem Xiru. No conto, esta personagem mostra ser alguém sem empatia e com atitudes discriminatórias. Os alunos usaram a expressão “xenofóbico” para expressar o que Xiru fazia com o jovem Samuel, pois sempre o tratava como “judeu” ou “russo”. Os alunos perceberem atitudes de xenofobia por parte de um dos personagens foi um ponto muito positivo diante da temática que seria abordada com as obras literárias trabalhadas pelos grupos.

Instigamos a discussão sobre a temática do texto e do quanto as narrativas de ficção podem nos auxiliar a compreender e refletir sobre problemas da vida real, trazendo experiências de leitura que contribuem para a nossa formação moral e nos auxiliam no debate sobre questões sociais. Embora Cosson (2021) oriente que na etapa da modelagem os textos sejam curtos e sem uma leitura muito complexa, optamos pelo conto de Moacyr Scliar como forma de levantar os questionamentos e posicionamentos dos estudantes sobre a temática de pessoas estrangeiras que vêm em busca de uma vida melhor no Brasil e como as manifestações de acolhimento ou não estão presentes na vida dessas pessoas.

Não foram todos os estudantes que quiseram compartilhar suas funções no CL, visto que a escola estava um pouco fora da rotina habitual, os alunos se mostravam dispersos pelo barulho na quadra, já que acontecia aula de educação física. Na forma de uma grande roda de conversa, aos poucos, os estudantes foram apresentando suas considerações sobre a leitura e as impressões percebidas. Neste encontro, nosso objetivo foi fazer a modelagem do CL e fazer com que os alunos iniciassem o compartilhamento de suas impressões de leitura, primeiro no grupo menor e depois numa grande roda de conversa com todos os estudantes.

O momento foi importante para perceber a interação entre os alunos, apresentando suas inferências sobre o texto e a partilha de suas emoções e experiências. Percebe-se, assim, que para fazer o letramento literário em sala de aula podemos aproveitar um momento de conversa para que o estudante apresente sua compreensão e impressão sobre o texto, no qual o(a) professor(a) auxilia a mediação, o encontro entre os leitores e o texto.

Encerramos o encontro dentro do tempo previsto, sinalizando que o próximo seria com obras literárias, e alguns alunos ficaram curiosos sobre os livros que eles iriam ler.

- 4º encontro: Círculo de leitura - Encontro inicial

Iniciamos nosso encontro solicitando a participação dos estudantes para que completassem a frase “A palavra do dia é...”. Embora seja algo simples, através desta dinâmica

de grupo podemos ter um *feedback* de como os alunos se sentem para desenvolver as atividades propostas para o encontro daquele dia. A maior parte da turma elegeu as palavras “paz” e “felicidade” como sua palavra do dia, algo muito positivo pois nossa pesquisa está centrada no trabalho feito em grupos e, sobretudo, no compartilhamento de impressões sobre a leitura.

Após a dinâmica que iniciou o encontro, passamos a explicação de como seriam realizados os Círculos de Leitura com as obras literárias: *O Quintal de Aladim*; *Layla, a menina síria* e *Um lençol de infinitos fios*. Solicitamos aos estudantes formarem suas equipes de trabalho, este foi um ponto muito positivo porque rapidamente eles se organizaram. Formadas as três equipes, passamos a apresentação das obras que seriam lidas em CL e ressaltamos, mais uma vez, que para a metodologia funcionar era necessária a responsabilidade de cada integrante do grupo em desempenhar sua função para que o grupo construísse a relação de proximidade com o texto.

Para Cosson (2014), um círculo de leitura pode acontecer com diferentes obras desde que estejam em concordância sobre um mesmo tema. Assim, nossa escolha proporciona três experiências de leitura que apresentam personagens da faixa etária dos leitores envolvidos na pesquisa e que chegam ao Brasil em situação de migrantes ou refugiados. Embora na sala de aula não exista nenhum estudante nesta condição, entendemos que a temática é pertinente ao debate em sala de aula e, principalmente, que os estudantes de nossas escolas possam desenvolver, mediante a visão humanizadora da literatura, o estímulo à leitura e o diálogo de forma sensível às dores de outros.

Segundo Bonin *et al.* (2021, p. 55), “num contexto de diálogo, as questões abertas das conversas literárias podem auxiliar na construção de significados mais profundos”. Desse modo, pretendemos inserir no diálogo com nossos estudantes questões urgentes na sociedade contemporânea como o fluxo migratório que afeta principalmente países em situação de guerra ou vítimas de regimes ditatoriais.

Para que os alunos conhecessem um pouco das obras que seriam trabalhadas, levamos os livros para a sala de aula e fizemos uma breve apresentação do enredo das narrativas. O momento da escolha das obras foi algo bem surpreendente porque os grupos ficaram curiosos em conhecer as narrativas, mas não houve mais de um grupo interessado pela mesma obra. A divisão ficou da seguinte forma: nosso grupo de pesquisa contava com o total de 35 estudantes, onze alunos formaram a equipe que ficou com a obra “O Quintal de Aladim”, onze alunos (as) formaram o grupo que ficou responsável pela leitura da obra “Um lençol de infinitos fios” e treze alunos (as) formaram a equipe que faria o CL com a obra “Layla, a menina síria”.

Após a seleção da obra por parte dos grupos, passamos a orientação do cronograma dos nossos encontros, distribuímos blocos de anotações, cartões de função e folhas com calendário para as anotações referentes ao cronograma de leitura da obra. Explicamos que cada grupo deveria ver a quantidade de folhas do livro para que anotassem no cronograma as leituras das páginas que deveriam ser feitas para cada encontro.

**Figura 15 - Material utilizado durante os Círculos de Leitura**



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Anotamos na lousa o nosso cronograma com as datas dos encontros mediais, da oficina sobre *podcast*, da elaboração do roteiro do podcast, da gravação de podcast e do encontro final. Explicamos que duas funções no CL receberiam material diferente dos demais colegas, o registrador e o ilustrador, que tinham um caderno específico para suas funções.

Para Cosson (2021), o ideal é que este primeiro encontro seja feito em local bastante amplo, o que não aconteceu na realização de nossa pesquisa. O ambiente da sala de aula, por ser muito restrito, dificulta a organização do espaço e dos grupos; a escola na qual se realizou a pesquisa não dispõe de outros ambientes que possam ser utilizados além do auditório. A biblioteca é pequena e não comporta mais do que quinze alunos; é praticamente impossível realizar qualquer tipo de atividade com a turma completa.

Essa problemática é algo comum em muitas escolas da Rede Municipal de Fortaleza, pois o espaço da biblioteca quase sempre é uma adaptação de uma sala pequena para esse fim. Isso nos faz pensar que, para formar leitores, grande parte de nossas escolas não oferece um local acolhedor e agradável para que os estudantes se sintam confortáveis e motivados a frequentar a biblioteca escolar em busca de leituras, apesar de termos um acervo satisfatório e com grande variedade de títulos de literatura infantojuvenil contemplados pelo programa PNLD Literário.

Ainda utilizando as considerações de Cosson (2021) sobre o encontro inicial do CL, o autor nos apresenta quatro etapas que devem ser cumpridas pelos alunos após a entrega das obras para os grupos. Estas etapas constituem etapas organizacionais e devem ser repetidas sempre que o grupo iniciar a leitura de um livro, são as seguintes:

- O primeiro passo é o manuseio da obra: leitura da capa, observar os elementos paratextuais, o nome e os dados biográficos do autor e ilustrador, ver a quantidade de páginas e iniciar a leitura das primeiras páginas.
- O segundo passo é a indicação das funções dos participantes do grupo: todos precisam ter um papel, uma função, definidos por um líder ou coordenador do grupo. O registrador é o responsável por anotar as decisões do grupo.
- O terceiro passo compreende a definição do tópico que será discutido no próximo encontro: o professor como mediador pode sugerir, em grupos iniciantes, que façam uma pergunta referente ao título, à ilustração da capa ou mesmo algo relacionado ao início da leitura das primeiras páginas.
- O quarto passo é a elaboração do cronograma de leitura que será realizado pelo grupo: este é o momento em que os estudantes estabelecem os trechos que devem ser lidos conforme o cronograma de encontros que foi apresentado pelo professor.

Em nossa pesquisa, utilizamos as quatro etapas a fim de auxiliar os estudantes em seus respectivos Círculos de Leitura, de maneira que todos os grupos cumpriram as quatro etapas no encontro inicial. Passamos entre os grupos, explicando mais uma vez sobre o cronograma e pedimos que preenchessem as folhas com o cronograma de leitura. Algo que nos chamou atenção foi que, mesmo estando ausentes do encontro, os alunos que faltaram à aula neste dia foram inseridos nos grupos pelos próprios colegas.

Cada grupo iniciou a leitura de suas obras; alguns livros tiveram que ser compartilhados em duplas, pois não havia volumes suficientes para todos da equipe que ficou com a obra “Layla, a menina síria”. Como professora de Língua Portuguesa da turma em que foi realizada a pesquisa, já utilizava na rotina escolar a plataforma Google Classroom para o compartilhamento de agenda e materiais complementares relacionados às aulas de Língua Portuguesa. Desta forma, compartilhamos o PDF<sup>36</sup> das obras na plataforma para que os alunos

---

<sup>36</sup> PDF é a abreviação de Portable Document Format (formato portátil de documento). É um formato de arquivo versátil que proporciona uma maneira fácil e confiável de apresentar e compartilhar documentos em qualquer software, hardware ou sistema operacional usado pela pessoa que exibe o documento. Disponível em: <https://www.adobe.com/br/acrobat/about-adobe-pdf.html>. Acesso em: 11 fev. 2024.

que estavam sem o livro físico realizassem a leitura em seus *tablets* ou *smartphones*; alguns estudantes falaram que preferiam ler em telas. Esta foi a solução encontrada para que os estudantes realizassem a leitura de suas respectivas obras e não deixassem de participar dos grupos durante as conversas realizadas no CL.

Nos vinte minutos finais do encontro inicial, solicitamos que os estudantes fizessem a seguinte distribuição de tempo: dez minutos para as anotações relacionadas às suas funções no CL e a discussão sobre as impressões iniciais da leitura, e os dez minutos finais para determinar as páginas que seriam lidas e qual pergunta a turma responderia no próximo encontro. Cumpridas as etapas, finalizamos o encontro inicial com boa receptividade dos alunos com a obras; alguns aproveitaram para dizer que a leitura seria diferente realizada daquela forma, outros gostaram de ter uma função como leitor do CL.

Analisando o encontro inicial, foi possível perceber que os estudantes se mostraram receptivos à metodologia utilizada. Segundo Daniels e Steineke (2004), uma aula em que acontece um CL deve ser vista como algo divertido e interessante, na qual os alunos interagem e conversam entre si, buscando a compreensão do texto e, sobretudo, a construção de relações interpessoais respeitadas e construtivas.

- 5º, 6º e 7º encontros: Círculo de leitura - Encontros mediais

Na etapa que constitui os encontros mediais, podemos perceber as primeiras interações e, se houve, o cumprimento das etapas de leitura estabelecidas no encontro inicial. No quinto encontro, tivemos um local favorável para a execução da atividade porque utilizamos o auditório e os grupos tiveram um distanciamento considerável para a execução das etapas. Nos encontros mediais, Cosson (2021) orienta que a discussão da obra deve respeitar cinco momentos: orientação, discussão, registro, organização e comentário.

O momento da orientação deve ser conduzido pelo(a) professor (a), num tempo breve de 10 a 15 minutos; questões observadas durante os encontros e que são necessárias para o bom desempenho dos grupos de trabalho. No caso do grupo de pesquisa, houve por parte de alguns estudantes uma certa desorganização do desempenho das funções pré-estabelecidas e um certo atrito entre alguns componentes do grupo. Como mediadores, iniciamos a escuta das discussões entre os grupos e solicitamos que, após, cada participante dissesse suas impressões sobre a leitura; em seguida, fizeram seus registros nos blocos de anotação.

No grupo que leu a obra “Layla, a menina síria”, observamos a existência de leitores com níveis diferentes, alunos que tinham certa facilidade com a leitura da obra e a consideraram um fácil de entender e outros com certa dificuldade por questões relacionadas à compreensão leitora. É possível perceber que no trabalho em grupo existem aqueles alunos que desempenham

funções de coordenadores e articuladores das ações e execução de tarefas por parte de outros colegas. Ao trabalhar uma temática ligada aos Direitos Humanos e às crises migratórias, almejamos desenvolver em nossos(as) estudantes o protagonismo e o pensamento crítico sobre temas atuais e pertinentes à sociedade mundial.

Neste grupo, especificamente, P19 é o que na concepção de Coelho (2000) podemos denominá-lo de leitor crítico, pois apresenta domínio da leitura, capacidade de reflexão em maior profundidade. Estas características se mostraram presentes no momento da discussão, pois foi possível perceber durante nossas observações as intervenções feitas nas perguntas elaboradas pelo participante que estava com a função de questionador. Uma das observações feitas por P19 foi a de que as perguntas não estavam direcionadas à reflexão e compreensão da narrativa. O protagonismo por parte de alguns participantes foi notório durante as etapas dos encontros mediais, como P18 e P31 durante as discussões levantaram a temática do estresse pós-traumático sofrido pela personagem Layla.

**Figura 16 - Momento de escrita das funções desempenhadas pelos participantes**



Fonte: Arquivo da autora (2023).

**Figura 17 - Socialização dos relatos e discussão da leitura realizada**



Fonte: Arquivo da autora (2023).

O grupo responsável pela leitura da obra “O Quintal de Aladim” também contava com a participação de alunos com diferentes níveis de leitura. Algumas vezes foi necessário fazer intervenções para amenizar os discursos mais acalorados e orientá-los na execução das funções do CL. Percebemos que a obra provocou nos estudantes uma curiosidade sobre os cheiros de sua terra que o personagem Amin sentia ao fechar os olhos: o perfume do anis, do cravo-da-índia e do cominho. Estas palavras fizeram parte das palavras pesquisadas pelo participante que ficou com a função de dicionarista e o pesquisador procurou a receita do sabão de oliva e P29 ficou com a função de analista de personagem, falando especialmente de Amin ou Aladim, apelido recebido pelo personagem quando chegou ao Brasil.

O grupo ainda trouxe para a discussão a pesquisa realizada por P27 sobre a Guerra na Síria e como Amin se sentia como um refugiado com apenas 11 anos de idade. P13 apresentou para o grupo a receita do sabão de oliva que Amin usava na sua terra e lembrou que o personagem contou sobre os doces, o quibe com pistache e o chá de gengibre. A obra traz muitos relatos do personagem Amin sobre seu quintal, seu telhado e o cheiro do seu país, a sua condição de refugiado e como os colegas da escola no Brasil gostam de ouvir suas histórias. Os aspectos relacionados aos sentidos do personagem Amin são recorrentes da narrativa e o ajudam a expressar suas emoções, fato que foi observado pelo grupo em suas discussões dos encontros mediais. Os participantes do grupo ressaltaram que Amin sempre lembrava dos cheiros e sabores de sua terra, mas não pretendia retornar ao seu país. Para Amin, sua vida futura agora era no Brasil, com o sonho de, ao crescer, casar-se com uma brasileira, ter filhos que teriam um telhado e um quintal. Local onde ele não seria um refugiado, mas um semelhante, um irmão de pátria.

Para a obra “Um lençol de infinitos fios”, o grupo desempenhou muito bem o CL, os participantes compartilharam suas impressões de leitura de acordo com as funções pré-estabelecidas. O grupo conseguiu compreender as etapas de discussão, registro, organização e comentário. Apesar de alguns alunos estarem ausentes em alguns encontros, este fato não foi determinante para a não realização das atividades, visto que outros colegas assumiram as funções daqueles que estavam ausentes por motivo de doença.

Foi perceptível no grupo que os alunos compartilham suas anotações, ficam atentos aos comentários feitos e deixam estabelecidas as páginas que deverão ser lidas para o próximo encontro. P03 assumiu a função de registrador e fez o seguinte comentário: “Os meninos não tem (sic) capacidade de apenas ler, isso atrapalha alguns, porém, eles conseguem discutir(sic) bastante sobre o livro e ideias”. Com esta observação de um integrante do grupo, é possível

observar que o principal objetivo do CL foi alcançado, discutir sobre as ideias apresentadas no livro.

Nesse sentido, ao discutir as ideias presentes em um texto literário, é possível perceber que a leitura desperta o pensamento crítico. Assim, recordamos nas palavras de Abramovich como se dá o desenvolvimento desse potencial crítico:

Ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar... Pode se sentir inquietada, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião... E isso não sendo feito uma vez ao ano... Mas fazendo parte da rotina escolar, sendo sistematizado, sempre presente - o que não significa trabalhar em cima dum esquema rígido e apenas repetitivo. (Abramovich, 1997, p. 143).

Desse modo, com a experiência de leitura utilizando a metodologia do CL, foi possível observar o estímulo ao diálogo, momento em que os alunos compartilharam experiências, apresentaram curiosidades e opiniões sobre o texto, provocaram questionamentos e refletiram sobre a temática que envolve a obra.

A dinâmica empreendida em sala de aula nos causou a seguinte reflexão: muitas vezes subestimamos o potencial de nossos estudantes diante de certos desafios que encontramos em nossa prática pedagógica. No caso em questão, nossa pesquisa utilizou uma metodologia que não é rotineira na sala de aula, mas que foi bem aceita pelos estudantes, principalmente, nas ações relacionadas aos cartões de função, organização do cronograma de leitura e discussão em grupos de trabalho. Foi interessante o modo como alguns alunos desempenharam muito bem a função de líderes ou coordenadores, em atitudes que favorecem o protagonismo juvenil e o desenvolvimento de competências e habilidades comportamentais presentes na educação socioemocional, como a empatia, paciência e autonomia, presentes na aprendizagem colaborativa.

- 8º e 9º encontros: Oficina sobre podcast e uso do aplicativo *Podcaster*.

A oficina (8º encontro) para conhecer o que é um *podcast* e o uso do aplicativo *Podcaster* (antigo *Anchor*) aconteceu no auditório; utilizamos recursos audiovisuais, como projetor e caixa de som, para a exibição dos vídeos do Youtube<sup>37</sup> com as explicações sobre o uso do aplicativo que seria utilizado para a gravação do *podcast*. A decisão de utilizar um

---

<sup>37</sup> Para orientarmos os alunos como utilizar o aplicativo *Podcaster*, vinculado ao streaming de música Spotify, utilizamos os dois vídeos da plataforma. Disponível em: <https://youtu.be/jKDmo1xMJIs?si=qE7AuTl8LUJDp2rc> // [https://youtu.be/yaFd28Vk-RA?si=2MmEp-6TonBwegKy\\_](https://youtu.be/yaFd28Vk-RA?si=2MmEp-6TonBwegKy_). Acesso em: 14 jun. 2022.

recurso atrelado às novas tecnologias consiste em uma oportunidade oferecida aos estudantes em produzirem algo nunca experienciado por eles.

A proposta de utilizar o *podcast* como produto final de nossa pesquisa se deu por uma predileção em trabalhar com elementos da tecnologia e que já havia sido utilizada pela pesquisadora com outras turmas da escola, trabalhar com as novas tecnologias é algo presente em algumas atividades da pesquisadora. A Base traz em seu texto que no campo artístico-literário é de fundamental importância trabalhar gêneros multimodais diversos e reforça que a língua impulsiona os diferentes saberes e que as práticas sociais fazem parte das relações entre os indivíduos. Ainda contemplando a perspectiva do multiletramento, as considerações feitas por Matias (2020) são:

Assume-se, a partir daí, a perspectiva dos multiletramentos, impulsionada pelos novos gêneros de texto que surgem, constantemente, nas mais diversas mídias e, também, pelas novas formas de ler, escrever e agir no mundo. Dessa forma, considerar os impactos das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem é fundamental para o professor. (Matias, 2020, p. 303).

Fazer que nossos(as) estudantes utilizem de forma responsável este tipo de ferramenta da tecnologia dentro das condutas éticas, aliando o conhecimento e a informação, se torna um dos caminhos para a formação do indivíduo que consome, mas também produz conteúdo. Assim, o podcast surgiu como uma ferramenta que proporcionou uma aprendizagem significativa e colaborativa, de forma que, na nossa pesquisa, os alunos, além da produção em que fizeram uso da oralidade para expressar suas opiniões sobre as obras lidas e discutidas, passaram pela elaboração da escrita de seus roteiros para a gravação e, sobretudo, a leitura do texto literário.

Ainda nas palavras de Matias (2020), o papel desempenhado pelo professor passa a ser de um facilitador, orientando os estudantes no processo de elaboração e criação de conteúdo para ser utilizado em plataformas digitais:

Com mais informação à disposição do estudante, o professor já não é mais a única fonte de conhecimento. O professor, nesse contexto, passa a ser um mentor, um orientador, guia que incentiva o estudante a ressignificar os objetos de conhecimento e relacioná-los com a vida cotidiana. (Matias, 2020, p. 308).

Explicamos aos estudantes que o podcast é uma forma de produção de conteúdo digital, em que apresentamos posicionamentos sobre o tema tratado, o que é feito de maneira como se fosse uma conversa, mas que tem um roteiro pré-definido. Alguns ficaram curiosos, e até incrédulos, se conseguiriam fazer algo dessa natureza. Como já havíamos escutado um

*podcast* em sala de aula durante uma atividade do livro didático que havia acontecido recentemente, os alunos recordaram, sem muita dificuldade, algumas características do *podcast*.

Solicitamos aos estudantes que estavam com seus tablets ou smartphones que baixassem o aplicativo *Podcaster* através do *Google Play Store*<sup>38</sup>, mas poucos conseguiram, pois não havia espaço de memória ou conexão com a internet para que eles comessem a se familiarizar com o uso do aplicativo. Embora a pesquisadora compartilhasse seus dados móveis, não foi o suficiente para que os/as estudantes conseguissem utilizar o aplicativo.

Desse modo, a pesquisadora utilizando seu smartphone foi explicando o passo a passo para a produção do *podcast* através do aplicativo. Deixamos o restante do tempo livre no final do encontro para retirar possíveis dúvidas do *podcast* e para os grupos selecionarem quem iria participar da gravação. Finalizamos a oficina explicando como seria importante a colaboração de todo o grupo para a elaboração do roteiro de gravação que seria construído no próximo encontro.

No nono encontro, realizamos a escrita do roteiro que seria utilizado para a gravação do *podcast*. O encontro aconteceu no ambiente da sala de aula, fato que dificultou um pouco a organização dos grupos devido ao espaço físico reduzido e a proximidade entre os estudantes de grupos diferentes. Solicitamos que os alunos ficassem atentos às explicações, pois no encontro eles fariam a escrita do roteiro e um pequeno ensaio para a gravação.

Utilizamos algumas orientações que já estavam presentes no livro didático<sup>39</sup>. A atividade do livro consistia em um roteiro de divulgação científica, mas fizemos a adaptação para o objetivo de produção de opinião sobre a leitura realizada. Apresentamos na lousa da sala de aula as orientações de elaboração que todas as equipes deveriam seguir como forma de estruturar a sequência de falas durante a gravação, mas ressaltamos que todos estavam livres para acrescentar ou modificar algo em seus roteiros. As orientações consistiram em:

---

<sup>38</sup> A Google Play ou Play Store é uma loja virtual de aplicativos criada pela Google e está disponível para qualquer dispositivo móvel com sistema operacional Android. Disponível em: <https://edu.gcfglobal.org/pt/como-usar-o-sistema-android/o-que-e-e-como-usar-a-google-play-store/1/>. Acesso em: 18 dez. 2023.

<sup>39</sup> (Ver Anexo F - p. 169).

**Quadro 11 - Roteiro para elaboração de podcast**

ROTEIRO PARA PRODUÇÃO DE PODCAST
Selecionar os participantes que irão participar da gravação
Apresentar o livro
Falar das autoras e ilustradoras
Resumir a história do livro
Apresentar os personagens principais
Apresentar fatos da narrativa que chamaram a atenção do grupo
O que acharam da temática abordada no livro?
Vocês dariam outro final para a história?
Que mensagem vocês deixariam para algum personagem da narrativa?
Falar um pouco sobre a experiência de leitura da obra.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Alguns componentes dos grupos se anteciparam e chegaram em sala com um pequeno roteiro, entretanto alguns componentes estavam dispersos e foi necessária uma conversa em particular para que mantivessem o foco na realização da atividade, de modo que o grupo não ficasse prejudicado devido à conduta e ao comportamento de alguns integrantes.

Grupos reunidos, passamos a fazer pequenas orientações em casos de dúvida. Como foi explicado como seria o roteiro, os alunos não tiveram dificuldades na escrita de seus roteiros e contemplaram questões importantes sobre a leitura. Foi possível perceber o nível de envolvimento que tiveram com a leitura de suas respectivas obras, apresentando detalhes importantes na narrativa e, principalmente, conseguiram expressar sua opinião sobre a leitura realizada. O encontro foi satisfatório, os grupos cumpriram o cronograma de escrita do roteiro e finalizaram no encontro toda a etapa de escrita.<sup>40</sup> Apenas o grupo que ficou com a obra “*Layla, a menina síria*” precisou finalizar em outro momento porque alguns componentes do grupo haviam faltado.

- 10º encontro - Gravação de podcast

O nosso penúltimo encontro aconteceu no auditório, os/as estudantes estavam muito agitados(as) porque seria a gravação do podcast de cada grupo. Duas equipes chegaram com

<sup>40</sup> (Ver apêndice E - p. 156)  
(Ver apêndice F - p. 157)

seus roteiros prontos e falas ensaiadas para a gravação, mas um dos grupos ainda precisou de um tempo para finalizar seu roteiro porque alguns componentes do grupo haviam faltado no encontro anterior.

Como não foram todos os alunos que participaram da gravação, elaboramos uma ficha de leitura para os outros estudantes. As perguntas foram elaboradas de maneira mais geral, para que cada um respondesse de acordo com a obra que leu<sup>41</sup>. Esta foi uma maneira encontrada pela pesquisadora para ter um *feedback* da leitura realizada por todos os/ as estudantes que estavam participando do encontro daquele dia.

Enquanto uma parte da turma respondia sua ficha de leitura, iniciamos a gravação do podcast. Tentamos gravar, de início, no auditório, mas não foi possível devido ao barulho de alguns estudantes que estavam conversando e dos ventiladores do espaço. A pesquisadora tentou outro espaço da escola onde fosse possível realizar esta gravação e solicitamos a chave da biblioteca à coordenação escolar. Mais uma vez esbarramos na poluição sonora que existe no entorno da escola, havia um carro de som fazendo propaganda. Aguardamos o melhor momento e iniciamos a gravação; foi necessário desligar os ventiladores, pois o barulho era captado na gravação.

Para a gravação do podcast da terceira equipe, foi preciso mudar novamente o espaço de gravação, pois a biblioteca fica ao lado da quadra e estava acontecendo aula de educação física; o barulho novamente interferiu na gravação e tivemos que utilizar a sala dos professores para a gravação. Os colegas docentes que estavam na sala cumprindo seu planejamento foram muito solidários e até colaboraram para que ninguém atrapalhasse o processo de gravação e no final tudo deu certo, apesar de todos os contratemplos no percurso.

Os alunos foram muito compreensivos e suportaram fazer uma gravação no ambiente quente e barulhento. Infelizmente, a falta de um espaço com uma boa acústica e isolamento foi uma das principais dificuldades encontradas no processo da produção de *podcast*. Outro problema encontrado foi o acesso à internet, visto que os alunos não conseguiam acessar o aplicativo por falta de dados móveis e a solução encontrada foi utilizar o smartphone da pesquisadora para fazer todas as gravações.

---

<sup>41</sup> (Ver apêndice D - p. 154).

**Figura 18 - Gravação de podcast**

Fonte: Arquivo da autora (2023).

O acesso à internet é questão urgente nas políticas públicas de inclusão digital, uma rede com boa velocidade e que seja possível utilizar para a produção de atividades próprias da cultura digital, recomendação presente no texto da BNCC. É fato que muito do que aparece do texto da BNCC, cito, como exemplo, atividades relevantes ao protagonismo juvenil e em concordância com a cultura digital, precisa de um suporte que ainda não faz parte do dia a dia da escola. Podemos dizer que não é fácil fazer uma atividade diversificada e diferente da rotina escolar quando existem tantos problemas e, no nosso caso, a resolução ficou com a pesquisadora, num desejo de fazer o trabalho acontecer.

Os alunos se mostraram muito solidários e se adequaram às mudanças de última hora porque sabiam que não era por falta de um planejamento, mas por questões de espaço físico da escola. Podemos dizer que os alunos foram muito empáticos e não mostraram atitudes de resistência em gravar os áudios do podcast, muitos vencendo a timidez e demonstrando atitude pró ativa na execução da atividade. Embora os alunos não tenham conseguido gravar o podcast de maneira autônoma, a experiência foi muito gratificante porque eles perceberam que podem ser capazes de criar conteúdo para o mundo digital.

A gravação aconteceu sob a condução da pesquisadora porque os alunos não conseguiram manusear o aplicativo de forma que fosse possível gravar todo o episódio em um único momento, mas como uma primeira experiência foi extremamente válida a oportunidade de passar por todas as etapas: leitura, escrita e oralidade.

Uma das preocupações dos grupos era de que os episódios não ficassem muito curtos, e a todo momento perguntavam com quantos minutos estava a gravação; alguns

decidiram improvisar em suas falas adicionando algumas informações e opiniões que não estavam no roteiro escrito.

A cada etapa da gravação, demonstramos como os alunos deveriam proceder no uso do aplicativo Podcaster; eles selecionaram as músicas de fundo, a música de transição entre as falas dos participantes e solicitaram à pesquisadora a regravação de algumas falas que não gostaram. A todo momento sempre aparecia uma fala de “Tá horrível, tia!”, “Vamos gravar de novo, tia!”, “Essa parte ficou muito besta”; tais falas nos levam a acreditar que já existe uma autocrítica em relação àquilo que produzem e, principalmente, o desejo de apresentar algo bom, fruto de um trabalho e esforço coletivo.

- 11º encontro: Encontro Final - apresentação de podcast entre os grupos; avaliação da atividade.

Nosso último encontro aconteceu um pouco diferente do que foi planejado, pois nesta manhã ocorreu uma chuva muito intensa e tivemos a ausência de dez participantes do projeto.

Preparamos uma caixa de som para a reprodução dos áudios e organizamos uma mesa decorada com os livros expostos. Com toda a dificuldade que a escola apresentava por causa da chuva, inclusive com alguns espaços da escola alagados, conseguimos reunir o grupo no auditório e iniciamos a audição<sup>42</sup> do podcast produzido pelo grupo que ficou com a obra “O quintal de Aladim”. Logo após a finalização do áudio, solicitamos que os participantes do grupo falassem um pouco sobre a experiência com o projeto. P15, P16 e P25 falaram um pouco da experiência de leitura, disseram que gostaram do livro e, principalmente, do final porque o Amin fica morando no Brasil levando uma vida tranquila e longe da guerra.

A segunda equipe a apresentar seu podcast foi a equipe que ficou com a obra “Um lençol de infinitos fios”. Após a audição, passamos aos depoimentos de alguns integrantes do grupo. P11 nos relatou que achou muito bacana a relação de amizade entre Maria e seus amigos e como a família de Maria ajudou Ludmi a encontrar seu pai. O mesmo participante relatou que as duas meninas, personagens principais, precisam enfrentar episódios de xenofobia e racismo. P4 relatou que o livro fez sentir muitas emoções diferentes e é bom para refletir sobre a condição das pessoas que precisam sair de seu país e, algumas vezes, sofrem *bullying* por sua nacionalidade. P33 relatou que o livro é muito bom e comovente, aprendeu que a vida dos migrantes é muito difícil e sofrida.

---

<sup>42</sup> O podcast produzido por cada grupo está disponível no Google Drive da pesquisadora. Disponível em: [https://drive.google.com/drive/folders/1KD\\_9zButFYCeXqV8FG3nPjhpATyvt5tB?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1KD_9zButFYCeXqV8FG3nPjhpATyvt5tB?usp=drive_link). Para acessar o podcast através de QR Code. (Ver apêndice G - p. 158).

A terceira equipe apresentou o podcast sobre a obra “Layla, a menina síria”. Particularmente, esse grupo levantou a questão do estresse pós-traumático sofrido pela personagem Layla em decorrência dos episódios de bombardeios e experiência de quase morte ao atravessar o deserto e um tiroteio. P23 deu seu depoimento sobre a leitura, fazendo a observação de que Layla teve que reaprender a viver nesta terra, superando obstáculos e dificuldades, convivendo com todos os traumas e problemas psicológicos decorrentes da guerra vivenciada por ela. P15 relatou que, se continuasse a história, Layla deveria ir aos poucos tentando superar o trauma e fazer uma terapia. P18 relatou que achou muito triste o fato de Layla e sua família precisarem fugir do lugar onde cresceram para ir a um lugar que nem conheciam e que Layla é apenas uma criança que vê sua vida se despedaçando aos poucos.

**Figura 19 - Encontro Final: Encerramento**



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Feitas as apresentações e o compartilhamento de suas opiniões sobre a leitura, os/as estudantes aplaudiram os/as colegas. Ainda aproveitamos e fizemos a degustação de tâmaras e explicamos que aquela fruta era muito comum na região em que viviam os protagonistas Layla e Amin; alguns alunos não quiseram experimentar. Também aproveitamos para explicar que aquele tecido que cobria a mesa onde os livros estavam expostos chamava-se *awayo* (se pronuncia “aguayo”), é um tipo de xale usado pelas mulheres bolivianas para carregarem seus bebês e para carregar alguns produtos ou compras que fazem em mercados.

A pesquisadora explicou aos estudantes que em uma viagem à Cochabamba, na Bolívia, foi possível ver as *cholitas*, que são senhoras que vivem na área rural e se deslocam até a cidade para vender seus produtos do campo, elas usam uma roupa típica, usam um chapéu e

carregam sempre nas costas o seu *awayo*. É possível encontrar em centros de venda de artesanato muitos objetos confeccionados com esse tecido, como agendas, cadernos, cintos, imãs de geladeira etc., porque é algo muito típico do país. Na alimentação, os bolivianos utilizam vários tipos de batatas e no café da manhã eles comem as *empanadas saltenãs*, um tipo de pastel de forno com um recheio de carne adocicada.

Encerramos nossa intervenção fazendo um agradecimento aos estudantes que aceitaram participar da pesquisa, fizemos a entrega de certificados de participação no projeto para os/as estudantes, enfatizando que a aplicação da metodologia da Sequência Básica e do Círculo de Leitura só foi possível porque eles/elas aceitaram o convite e se dispuseram a produzir um podcast que ficará para sempre como um registro do trabalho realizado com a turma.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura literária é uma importante aliada na discussão e sensibilização para as temáticas que estão presentes no contexto social de ontem e de hoje. Em meio às diversas temáticas que estão presentes no texto literário, optamos por trabalhar obras de literatura infantojuvenil que abordam a temática dos migrantes e refugiados, utilizando a metodologia da Sequência Básica e dos Círculos de Leitura. Nossa proposta de intervenção aconteceu com uma turma de sétimo ano, de uma escola pública da rede municipal de Fortaleza. Embora na escola não exista nenhum aluno estrangeiro matriculado nas turmas em que a pesquisadora leciona, entendemos que a pauta das crises migratórias deve ser tema de discussão em nossas salas de aula, visto que vivemos em um mundo globalizado e em um país que é destino para muitas pessoas de várias nacionalidades que encontram aqui a esperança de uma vida melhor, de mudar seus destinos, de voltar a ter esperança e sonhar.

Acreditamos que nossa proposta de trabalho seja uma preparação antecipada do que ainda vai se tornar comum no ambiente escolar: a presença cada vez maior de pessoas de outras nacionalidades convivendo entre nós. E para isso é preciso que o ambiente escolar esteja consciente do que essas pessoas passam até chegar em um ambiente de certa estabilidade. A forma que encontramos para sensibilizar e fazer nossos estudantes entrarem em contato com essa temática foi através de ações voltadas ao letramento literário, utilizando o poder humanizador da literatura.

As obras utilizadas em nossa proposta interventiva tinham sempre a escola como o primeiro ambiente de inserção social para os/ as protagonistas, com seus momentos de partilha, mas também de situações de racismo e preconceito. Assim, trabalhar com esta temática foi algo completamente inovador para a pesquisadora e para os estudantes envolvidos. Eles nunca haviam lido obras que contemplam e falam de maneira tão direta os sofrimentos vividos por quem foge da guerra, deixando os amigos, vendo suas casas despedaçadas, assim como seus sonhos e esperanças, atravessando fronteiras, trazendo tudo aquilo que lhe pertence dentro de uma mala, convivendo com a fome, o desespero, o medo e a morte.

Mas, tal como nossos protagonistas das narrativas apresentadas nas obras precisam transpor barreiras e vencer os desafios impostos pela vida, a professora/ pesquisadora, juntamente aos seus estudantes, teve que transpor algumas barreiras impostas pela dificuldade de se trabalhar na escola pública que ainda não oferece um ambiente confortável e adequado para a aprendizagem. Fomos vencedores e persistentes, nos ajudando, porque os/as alunas abraçaram nossa intervenção em sala de aula, deram o seu melhor, muitos vencendo a timidez,

lendo para o colega que tinha dificuldade na leitura, compartilhando suas impressões, emoções e, em alguns casos, suas indignações. O fato de o texto literário chegar ao emocional dos/das estudantes demonstrou algo que estava nos nossos objetivos, que era refletir sobre algo que o texto literário nos oferece, ou seja, ao sermos atravessados pelo texto literário, podemos utilizar a literatura como forma de questionar certas problemáticas existentes na sociedade, no nosso caso específico as crises humanitárias que levam aos processos de refúgio e migração.

Desse modo, percorremos essa jornada em onze encontros que somaram um total de 22 h/a, trabalhando com quatro obras de literatura infantojuvenil e um conto como atividade de modelagem. Seguindo as metodologias interacionistas preconizadas por Cosson (2006, 2014, 2021), compreendemos que, para além da fruição, o texto literário pode e deve ser trabalhado com as mais diversas metodologias e os recursos em que há o compartilhamento das impressões de leitura e como essa leitura pode reverberar na opinião do jovem, que, cada vez mais, tem sido estimulado a ser protagonista de suas ideias e opiniões.

No momento em que trazemos a voz do/da estudante para o centro do debate sobre o texto em estudo, procuramos desenvolver ações voltadas ao letramento literário, principalmente, quando as obras trabalhadas tratam de uma temática tão relevante no contexto geopolítico e social que permeia a atualidade. Esperamos que, com nossa proposta de trabalho, outros profissionais se sintam motivados a discutir em nossas salas de aula a condição dos migrantes e refugiados que são acolhidos em nosso país e que nossos estudantes se tornem pessoas que levem na pauta de suas discussões o debate pertinente aos Direitos Humanos e Cidadania.

O protagonismo do estudante é um dos alicerces da BNCC, mas é preciso salientar que o processo de construção da Base passou por muitos debates e, o principal, a interferência de grupos privados em reformular as questões e diretrizes relacionadas à política educacional brasileira. Essa intervenção acontece justamente com a supressão da participação de alunos e docentes no processo de construção do currículo mais próximo daquele que realmente é importante para o desenvolvimento cultural, intelectual, humano dos estudantes de todo o Brasil.

Quando a Base, embora se configure como um documento normativo, direciona os conteúdos que devem constar no livro didático, podemos dizer que ela também se configura como um currículo universalizado e que foge à seleção de assuntos socialmente válidos para determinada comunidade estudantil e seus educadores. Dessa maneira, falta, muitas vezes, sentido no processo educativo que não está sintonizado com a realidade local de cada grupo de estudantes. São apresentadas competências e habilidades que devem estar presentes no

cotidiano da sala de aula; no caso específico do campo artístico – literário, são apresentadas onze habilidades gerais que vão do sexto ao nono ano e apresentam os seguintes verbos: inferir, posicionar-se, participar, analisar, interpretar, mostrar-se, elaborar, engajar-se, representar e ler.

Para a BNCC (Brasil, 2018, p. 16), ser competente significa “ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído”, mas o que observamos é que as competências e habilidades presentes nas áreas do conhecimento presentes no texto da Base objetivam a formação de indivíduos que sejam flexíveis e adaptáveis às necessidades do mercado de trabalho, muitas vezes pertencente aos grandes grupos empresariais presentes nas decisões das políticas educacionais do Brasil. Assim, assuntos que contemplam a criticidade, reflexão, cidadania, que deveriam estar presente nas ações educativas, restringem-se às “competências” determinadas e apregoadas nos manuais didáticos.

Estes manuais trazem, segundo a BNCC, o texto como unidade de trabalho dentro da perspectiva enunciativo-discursiva que visa o desenvolvimento de habilidades de uso significativo da linguagem. Desta forma, compreendemos que a área de Linguagens, em especial o componente Língua Portuguesa, segundo a BNCC, deve oportunizar aos estudantes experiências que auxiliem aos diversos letramentos, além da participação ativa e crítica em práticas sociais, mediante uso da oralidade, escrita e outras linguagens, outras semioses.

Entendemos que a função utilitária do texto, em especial do texto literário, na BNCC compreende aspectos relevantes, humanizadores e promovem uma ampla discussão de temas que são pertinentes à sociedade contemporânea. Mas é preciso destacar que a Literatura se insere dentro do componente Língua Portuguesa como um segmento que precisa ser abordado dentro deste componente.

Dessa forma, o texto literário apresenta-se como mais um texto a ser trabalhado nas aulas de Português, colocando-se em equidade com um bilhete, um blog ou um comentário em rede social. É pertinente salientar que, segundo Mendes (2020, p. 141), “falta na Base uma perspectiva mais dialógica, crítica e reflexiva para a leitura literária, na qual os leitores são constantemente desafiados a (re)conhecer, a confrontar e a (re)inventar o mundo a partir da experiência estética”.

Assim, é possível compreender que o documento da Base foi redigido com a função de apresentar vários formatos midiáticos em que esse texto poderia utilizar como um suporte, mas sem levar em consideração os fatores que são intrínsecos ao estudo do texto literário como a reflexão, a vivência, a ressignificação, a apropriação do texto.

Desse modo, é preciso estar atento que o uso de novas mídias e o trabalho com o texto literário podem levar a um imediatismo na leitura do texto literário, muitas vezes de forma

fragmentada, instantânea e que não proporciona nenhuma reflexão no leitor, muitas vezes, centrado apenas no estímulo visual/ imagético.

Compreendemos a importância do trabalho com o texto literário nas palavras de Macedo (2021), quando afirma que a literatura recai sobre algo que nos constitui, a diversidade humana, e não podemos subjugá-la a esses novos estímulos que funcionam, na realidade, como novos métodos para administrar e direcionar a percepção do que se lê, num imediatismo exacerbado e que reflete os interesses do capitalismo das empresas privadas que participam do processo de construção das políticas educacionais no país.

Entendemos que através do trabalho com o texto literário podemos alcançar a reflexão sobre a humanidade, levando o leitor a refletir sobre o mundo que o cerca, sobre si e sobre o outro, mas também como forma de resistência às políticas educacionais implantadas por grupos privados que usufruem da verba pública e ainda disseminam suas ideologias neoliberais.

Ainda que tenha sofrido a interferência dos interesses privados em sua elaboração, a Base apresenta, entre outros assuntos a serem contemplados em suas orientações, o texto como um recurso para a discussão das temáticas sociais como fator importante para a construção de posicionamentos éticos e críticos a conteúdos discriminatórios que ferem os direitos humanos.

Constata-se, então, que é necessário proporcionar ao estudante experiências em que ele é confrontado com questões em que possa levantar opiniões e experienciar uma leitura que contemple uma dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora. Diante do exposto, podemos alcançar tais objetivos através do trabalho efetivo com o texto literário na sala de aula, indo além da fruição, promovendo um percurso formativo para o surgimento de leitores e a formação de uma comunidade leitora em que o texto possa ser objeto de reflexões.

Bem como a BNCC, o DCRC também precisa articular o currículo juntamente aos percursos formativos que precisam ser ofertados aos professores, de maneira que haja conhecimento aprofundado das questões relacionadas, principalmente ao desenvolvimento de competências e habilidades, de maneira que o professor não se sinta abandonado e temeroso em procurar inovar em metodologias para o exercício em sala de aula e promover a aprendizagem de seus estudantes de maneira satisfatória.

Esperamos que nossa pesquisa possa contribuir na forma como o texto literário pode ser trabalhado em turmas de ensino fundamental, de maneira que a promoção do letramento literário seja prática fecunda para a formação de uma comunidade de leitores e o trabalho com temáticas pertinentes à sociedade, sobretudo em relação às questões alusivas às crises humanitárias e à promoção dos Direitos Humanos. Compreendendo, assim, o caráter

humanizador e transformador proporcionado pelo texto literário, enquanto potência, e que, contando com o auxílio de um mediador de leitura e um conjunto de atividades direcionadas, possa levar ao conhecimento e à reflexão das questões que permeiam a sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- ACOPIARA, M. de. **O drama de um refugiado**. Jandira SP: Ciranda Cultural, 2020.
- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). **Dados sobre Refúgio**. 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio>. Acesso em: 19 out. 2022.
- AMORIM, M. A. de; SOUTO, V. A. G. A resignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica. Bakhtiniana. **Revista de Estudos do Discurso**, [S.l.], v. 15, n. 4, p. 98–121, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/47715>. Acesso em: 17 jul. 2023.
- ANTUNES FILHO, A. A. N.; FREITAS, A. C. S. de; MONTE, M. de A. **Diáspora**. Rio de Janeiro: Som Livre: 2017.
- AVELAR, A. **O Quintal de Aladim**. São Paulo: Paulus, 2021.
- BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod\\_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf). Acesso em: 09 jul. 2023.
- BONIN, I. T.; MELLO, D. T. de; BARBOSA, L. F.; SILVEIRA, R. M. H. Direitos humanos, refugiados e migrantes: literatura infantil e acolhimento. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 9, n. 1, p. 47–70, 2021. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/37>. Acesso em: 19 out. 2022.
- BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. de. **Literatura**: a formação do leitor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, [S.l.], v. 10, n. 21, p. 47–70, 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087>. Acesso em: 9 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 16 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o programa Nacional do livro e do Material Didático. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de julho de 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=70011-decreto-9099-de-18-julho-2017-pdf&category\\_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70011-decreto-9099-de-18-julho-2017-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 02 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de julho de 1997. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19474.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm). Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de maio de 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm). Acesso em 29 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Despacho do Ministro. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 2 jan. 2024.

CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CEARÁ. Governo do Estado. **Documento Curricular Referencial do Ceará**. Fortaleza: Seduc, 2019. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/02/DCRC\\_2019\\_OFICIAL.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/02/DCRC_2019_OFICIAL.pdf). Acesso em: 12 jan. 2023.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2003.

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

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

DALVI, M. A.; JOVER-FALEIROS, R.; REZENDE, N. L. de. (org.). **Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DANIELS, H.; STEINEKE, N. **Mini-lessons for Literature Circles**. Portsmouth, NH: Heinemann, 2004.

DIOGO, S. M. F. Práticas de leitura do texto literário e dimensões interdisciplinares. **Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura**, São Cristóvão, v. 34, n. 1, p. 227-244, 28 out. 2020.

DURÃO, F. A. **Ensinando literatura**: a sala de aula como acontecimento. São Paulo: Parábola, 2022.

FORTALEZA. **Projeto político-pedagógico da Escola Municipal Angélica Gurgel**. Fortaleza: SME, 2018.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. **ETD-Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507> Acesso em: 09 jan. 2024.

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

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas SA, 2008.

IPIRANGA, S. O Papel da Literatura na BNCC: Ensino, Leitor, Literatura e Escola. **Revista de Letras**, [S.l.], v. 1, n. 38, p. 106-114, jun. 2019. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/revletras/article/view/60020>. Acesso em: 23 jul. 2024.

IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, editora Massangana, 2010.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

MACEDO, M. do S. A. N. **A função da literatura na escola**: resistência, mediação e formação. São Paulo: Parábola, 2021.

MACHADO, A. F.; PAGLIOTO, B. F.; CUNHA, M. H. O acesso de alunos de escolas públicas ao Circuito Liberdade: análise de um projeto piloto. **Educação em Revista**, [S.l.], v. 32, n. 3, p. 317-347, jul. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698150065>. Acesso em: 04 mar. 2024.

MACHADO, R. C. M. S.; MORAIS, G. M. O Ensino de Literaturas na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: apontamentos críticos. **Caletrosópio**, [S.l.], v. 9, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletrosopio/article/view/5110>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MATIAS, J. Cultura Digital e Formação de Professores: conhecendo o podcast e seu potencial para o ensino. **Saberes em Foco Revista da SMED NH**, [S.l.], v. 3 n. 1 ago. 2020. Disponível em: <https://www.novohamburgo.rs.gov.br/smed/revista-saberes-foco/revista-saberes-foco-v3-n1>. Acesso em: 19 jan. 2023.

MENDES, N. BNCC e o professor de Literatura: água que corre entre pedras. **Revista Teias**, [S.l.], v. 21, n. 63, p. 135–147, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/53725>. Acesso em: 10 mar. 2024.

OLIVEIRA, A. A. de. Teoria da Literatura e a Base Nacional Comum Curricular: incursões necessárias. **Salão do Conhecimento**, [S.l.], v. 3, n. 3, 2017. Disponível em: <https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaoconhecimento/article/view/770>. Acesso em: 10 mar. 2023.

PEREIRA, J. A. A literatura no tear das práticas lúdicas. In: PINHEIRO, H. *et al.* **Literatura e formação de leitores**. Campina Grande: Bagagem, 2008.

PEREIRA, T. M.; DIAS, S. M. V. A leitura de mundo dos refugiados em ambientes de escolarização brasileiros: práticas de letramento literário em perspectiva. **Revista PHILOGUS**, Rio de Janeiro, ano 25, n. 75, p. 343-362, set./dez. 2019.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**. Uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PETIT, M. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, M. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, M. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução de Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

PIZAIA, C. ZAHRA, R. A.; VILAS BOAS, R. **Layla, a menina síria**. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

RAIMUNDO, A. P. P. A mediação na formação do leitor. In: CELLI - Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários, 3., 2007, Maringá. **Anais**[...] Maringá, 2007. p. 107 - 117.

REZENDE, N. L. de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A.; JOVER-FALEIROS, R.; REZENDE, N. L. de. (org.). **Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. 99 – 112 p.

RODRIGUES, L. M. O. *et al.* Migração Contemporânea e Educação. **Cadernos CERU**, série 2, v. 25, n. 1, p. 225 – 240, jun. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/89164>. Acesso em: 19 jun. 2024.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, M. A.; JOVER-FALEIROS, R.; REZENDE, N. L. de. (org.). **Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. 17-33 p.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa - ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TODOROV, T. **A Literatura em Perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

TONUS, L. Migrantes e refugiados: à (a) espera de uma narrativa. **Letras de Hoje**, [S.l.], v. 53, n. 4, p. 476-483, out./dez. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/33009>. Acesso em: 12 jun. 2024.

VENTURA, S. **Um lençol de infinitos fios**. São Paulo: Gaivota, 2020.

**APÊNDICE A – CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA PESQUISA**

<b>Metodologia</b>	<b>Etapa</b>	<b>CH</b>
<b>Sequência Básica</b>	Motivação – Introdução	2 h/a
	Leitura – Interpretação	2 h/a
<b>Círculo de Leitura</b>	Modelagem	2 h/a
	Encontro inicial – prática	2 h/a
	Encontros mediais - discussão sobre a obra	6 h/a
	Oficina sobre podcast / aplicativo Podcaster	2 h/a
	Elaboração do roteiro de gravação podcast	2 h/a
	Gravação de podcast	2 h/a
	Encontro Final - Socialização de podcast; avaliação da atividade pelo grupo; autoavaliação	2 h/a

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

## APÊNDICE B - ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO DA OBRA LITERÁRIA “O DRAMA DE UM REFUGIADO” DO AUTOR MOREIRA DE ACOPIARA

### Atividade de Leitura e Interpretação



Agora que você finalizou a leitura da obra *O drama de um refugiado* de Moreira de Acoiara, vamos discutir algumas questões sobre a obra: (Responda oralmente)

#### *Exploração do texto*

1. Quais são os personagens principais do texto?
2. Você já leu algum texto escrito em forma de cordel? Lembra qual era o assunto?
3. O narrador-personagem e seu filho partem em uma jornada. Que sentimentos estão presentes na vida do narrador ao cruzar a fronteira?
4. Diante de tantas dificuldades, o narrador encontra algo de positivo ao observar o céu onde as aves iam e vinham na maior tranquilidade. O que ele observou de positivo? E você, o que na sua vida considera positivo?
5. ***“A noite chegou sem graça  
E me surpreendeu cansado,  
Com o corpo todo doído,  
Muito mal alimentado.  
Mesmo assim, dormi querendo  
Sonhar um sonho dourado”***
  - O que você considera um “sonho dourado”?
6. Em sua trajetória, o narrador diz encontrar muitos irmãos. Como era a vida desses irmãos? O que você sabe sobre a vida de pessoas refugiadas e migrantes?
7. ***“Pensei: Não sei até quando  
Vou ter que viver assim  
Atrás de um porto seguro,  
Nessa agonia sem fim”***

A última estrofe do texto revela ao leitor que a situação do narrador e de seu filho foi considerada uma agonia. Veja o significado de agonia no dicionário:

(a.go.ni.a)

sf.

1. Med. Conjunto de sintomas e manifestações de caráter mórbido que acometem pessoa ou animal na iminência da morte; o estado, a circunstância e o tempo em que se manifestam:

*Foi difícil presenciar sua agonia: uma longa agonia*

2. Fig. Sentimento aflitivo muito intenso e angustiante, sofrimento, de origem física ou emocional: *Vivia em permanente agonia, devido à doença da irmã.*

3. Desejo ardente, ânsia impaciente por algo: *Vivia na empresa a agonia de uma promoção que não vinha nunca*

4. Fig. Decadência (de alguém ou algo, de um processo etc.) que leva ao fim, ou à morte: *a agonia do Império Bizantino: a agonia de uma carreira*

5. Fig. Aproximação do fim, da morte de algo ou de alguém: *a agonia de um dia, de um século, de alguém*

6. Pressa, precipitação, afobação: *Em agonia, tentava terminar a prova dentro do tempo.*

7. Indecisão, hesitação, demora em fazer ou decidir algo: *Mas que agonia, resolva logo aonde você quer ir!*

[F.: Do gr. *agonía*, as. Hom./Par.: *agonia* (sf.), *agonia* (fl. de *agoniar*).]

Fonte: Aulete (2023). [Disponível em: <https://aulete.com.br/>. Acesso em: 25 out. 2023].

- Em sua opinião, o que caracteriza essa agonia na vida dos nossos personagens?
8. Qual o significado apresentado pelo dicionário representa a agonia de nossos personagens?
9. Você deve ter percebido que a narrativa apresentada no livro não tem um final, um desfecho e os personagens não encontram estabilidade para suas vidas. Que final você daria para “o drama de um refugiado”? Escreva entre 05 e 10 linhas, mas se quiser pode ultrapassar 😊!!!! E lembre-se que o texto é narrado em primeira pessoa! Quando terminar seu texto deposite sua folha na *Mala da Boa Viagem*.
10. Faça um desenho representando o cordel “O drama de um refugiado”.

**APÊNDICE C - FOLHA PARA PRODUÇÃO TEXTUAL SOBRE A OBRA “O DRAMA DE UMA REFUGIADO”**

The worksheet is designed for text production. It features a central area with horizontal lines for writing, surrounded by a torn-paper border. The border is decorated with several icons: a globe with a person, a red smiley face, a hand holding a suitcase, a heart, and a boat on water. There are also hand-drawn arrows and a dashed line.

## APÊNDICE D - FICHA DE LEITURA



Nome \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Livro que você leu: \_\_\_\_\_

Depois que seu grupo finalizar a leitura do livro, de maneira individual, responda às questões que seguem. Tente evitar respostas simples como SIM e NÃO, procure explicar seu ponto de vista sobre a leitura realizada!

1. Qual o problema que a personagem principal do seu livro precisa enfrentar?

---



---

2. O que pode acontecer daqui para a frente na história? Use sua imaginação e continue a narrativa.

---



---

3. Você ficou surpreso/ triste/ feliz/ irritado com alguma atitude da personagem principal? Por quê?

---



---

4. O que foi mais engraçado/ surpreendente/ triste/ emocionante na história?

---



---

5. Se você tivesse que sintetizar (resumir) o livro em uma frase, qual seria essa frase?

---

6. O que você gostaria que fosse incluído no livro? Por quê?

---



---

7. Ao chegar ao final, a história foi como você havia pensado no início? Justifique.

---



---

8. Qual é a grande questão abordada no texto? Você acha que essa questão foi abordada de maneira que o leitor entenda a temática abordada no livro?

---

---

9. Se você pudesse conversar com o/a autor(a) do livro, o que perguntaria?

---

---

10. Você aprendeu algo com a leitura desse livro? Se fosse recomendar o livro para outra pessoa ler, o que diria?

---

---

**Espero que esta experiência  
de leitura tenha sido agradável  
para você e que venham  
muitas outras leituras!**



## APÊNDICE E - ROTEIRO DE GRAVAÇÃO GRUPO "UM LENÇOL DE INFINITOS FIOS"

**roteiro**

data: . . .  
S T Q Q S S D

- Lençol de infinitos fios.

Apresentar o livro:

O livro 'Lençol de infinitos fios' conta a história de uma menina chamada Ludmi, que é haitiana e que precisou vir ao Brasil, pois estava sozinha no Haiti, já que sua mãe e seus vizinhos morreram. Chegando no Brasil ela continua a procura pelo seu pai. Ao chegar aqui ela conta com a ajuda de seus novos amigos migrantes, Maria, Manoela, Juan e Jun que é o único brasileiro.

Sobre a autora:

Susana Ventura nasceu em Rio Claro (SP) em 1968. É escritora, professora, tradutora e pesquisadora na área da literatura. Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo, tem cerca de 30 livros publicados e já ganhou vários prêmios importantes, entre eles o prêmio Jabuti e o Melhor Livro de Contos FNLIJ e Cadeira PUC RIO-UNESCO, Seleção.

Sobre o livro, resumo:

Um lençol de infinitos fios, conta as histórias de vida de 5 adolescentes, Maria, Manoela, Juan, Jun e Ludmi. Cada um vem de um lugar diferente, mas todos eles tem características parecidas em suas histórias. Maria é boliviana. Ludmi é haitiana. Manoela, Juan e Jun são de outras nacionalidades. Ludmi veio ao Brasil procurar curar seu pai, e nessa procura, conhece os quatro amigos, que vão ajudá-la a encontrar seu pai.

## APÊNDICE F - ROTEIRO DE GRAVAÇÃO GRUPO "O QUINTAL DE ALADIM"

ROTEIRO  
PODCAST



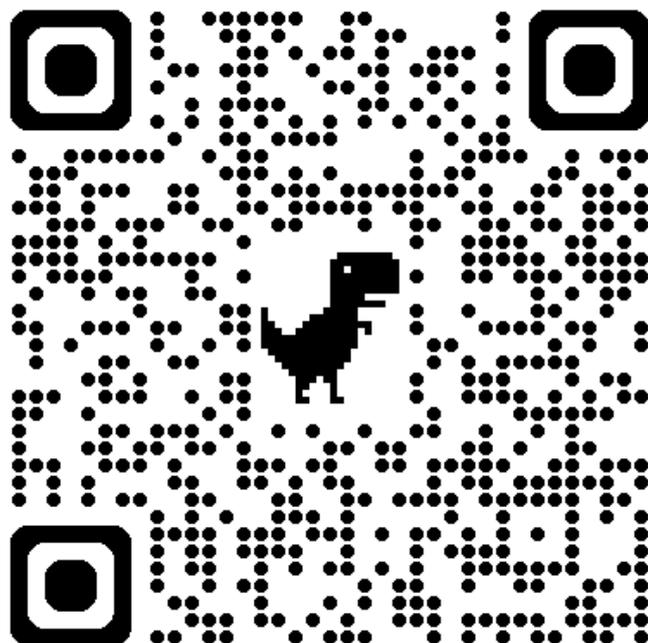
P12 OLÁ PESSOAL, A GENTE VAI APRESENTAR O NOSSO PODCAST SOBRE O LIVRO: O QUINTAL DE ALADIM. A AUTORA DO LIVRO É A ANDREA AVELAR E A ILUSTRADORA É SIMONE MATIAS

P29 OI, EU SOU O ANALISTA DE PERSONAGEM DO LIVRO, VOU FALAR SOBRE UM PERSONAGEM, O AMIN. ELE É O QUE MAIS SE DESTACA E NÃO TEM MUITOS PERSONAGENS PARA SE ANALISAR. VOU FALAR SOBRE AMIN O MELHOR ALADIM, UM MENINO INTELIGENTE QUE SABE USAR SUAS PALAVRAS. ELE INTERPRETA O MUNDO COM BASE NOS SEUS ACONTECIMENTOS PESSOAIS EM SUA VIDA, SEJAM ELES RECENTES OU NÃO. ELE É DEZALHOSO E GÊNIO. SEUS PAIS O INCENTIVAM ELE A SER UMA PESSOA MELHOR E MUITO CRIATIVA. SENDO POTENCIAL NELE, ELE TEM IDEIAS NOVAS E IMAGINÁRIAS, MESMO EM UM AMBIENTE DE GUERRAS

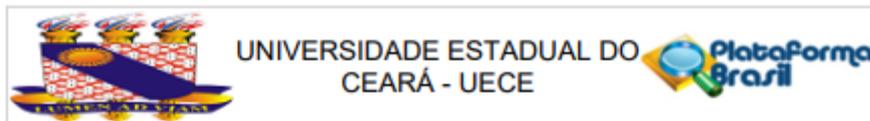
P13 O LIVRO FALA SOBRE A HISTÓRIA DE UM GAROTO SIRIO QUE SAIU DE SEU PAÍS E FOI PARA O BRASIL POIS A SIRIA ESTAVA EM GUERRA. E QUANDO ELE VEIO PARA O BRASIL, ELE CONTA A SUA VIVÊNCIA NO PAÍS. OS PERSONAGENS PRINCIPAIS SÃO: AMIN, AISHA E OS PAIS DE AMIN.

MARCOS: ALGO DO LIVRO QUE EU ACHEI INTERESSANTE SÃO AS REFLEXÕES DE ALADIM EM ALGUNS CAPÍTULOS, POR EXEMPLO, "TODO MUNDO TEM UM NOME" E "REFUGIADO". ACHEI A TEMÁTICA DO LIVRO MUITO INTERESSANTE.

P10 EU VACHE A HISTÓRIA DE ALADIM MUITO INTERESSANTE PORQUE FALA DE UM MENINO REFUGIADO. TODO O LIVRO FOI INSPIRADO COM AS GUERRAS E AS PESSOAS REFUGIADAS.

**APÊNDICE G – QR CODE DE PODCASTS PRODUZIDOS PELOS ESTUDANTES**

## ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA COM FOCO NA TEMÁTICA DO REFÚGIO E DA MIGRAÇÃO: PROPOSTAS DE LEITURA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS

**Pesquisador:** LILIA MARCIA SAMPAIO ANDRADE

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 74483223.3.0000.5534

**Instituição Proponente:** Centro de Humanidades

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.572.355

#### Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "O LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA COM FOCO NA TEMÁTICA DO REFÚGIO E DA MIGRAÇÃO: PROPOSTAS DE LEITURA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS" está vinculado ao MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS. Ele tem como objetivo central elaborar sequências didáticas para a formação de leitores a partir das metodologias de letramento literário de Rildo Cosson com foco na temática de refúgio e migração.

Tratando-se de uma pesquisa-ação, este projeto apresenta uma proposta de intervenção em sala de aula com a leitura de textos literários infanto-juvenis. O lócus da investigação será uma escola pública da periferia de Fortaleza, pertencente à Rede Pública Municipal, situada no bairro Messejana. A pesquisa será desenvolvida junto a uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, composta por 36 alunos, entre 12 e 16 anos. A coleta de dados acontecerá mediante a aplicação de sequências didáticas com textos literários, pela análise registrada nos diários de leitura e do produto que será criado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, que se configura na criação de um podcast para cada obra trabalhada nos círculos de leitura.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:**

Elaborar sequências didáticas para a formação de leitores a partir das metodologias de letramento

**Endereço:** Av. Silas Munguba, 1700  
**Bairro:** Itaperi **CEP:** 60.714-903  
**UF:** CE **Município:** FORTALEZA  
**Telefone:** (85)3101-9890 **E-mail:** cep@uece.br

## ANEXO B - LETRA DA MÚSICA “DIÁSPORA” (TRIBALISTAS)

*Acalmou a tormenta*  
*Pereceram*  
*Os que a estes mares ontem se arriscaram*  
*E vivem os que por um amor tremeram*  
*E dos céus os destinos esperaram*  
 Atravessamos o mar Egeu  
 Um barco cheio de Fariseus  
 Com os Cubanos  
 Sírios, ciganos  
 Como Romanos sem Coliseu  
 Atravessamos pro outro lado  
 No rio vermelho do mar sagrado  
 Os center shoppings superlotados  
 De retirantes refugiados  
*You*  
*Where are you?*  
*Where are you?*  
*Where are you?*  
 Onde está  
 Meu irmão sem irmã?  
 O meu filho sem pai  
 Minha mãe sem avó?  
 Dando a mão pra ninguém  
 Sem lugar pra ficar  
 Os meninos sem paz  
 Onde estás, meu Senhor  
 Onde estás?  
 Onde estás?  
*Deus, ó Deus, onde estás que não*  
*respondes?*  
*Em que mundo, em que estrela tu te*  
*escondes*  
*Embuçado nos céus?*  
*Há dois mil anos te mandei meu grito*  
*Que embalde desde então corre o infinito*  
*Onde estás, Senhor Deus?*

Atravessamos o mar Egeu  
 O barco cheio de Fariseus  
 Com os Cubanos  
 Sírios, ciganos  
 Como Romanos sem Coliseu  
 Atravessamos pro outro lado  
 Do rio vermelho do mar sagrado  
 Os center shoppings superlotados  
 De retirantes refugiados  
*You*  
*Where are you?*  
*Where are you?*  
*Where are you?*  
 Onde está  
 Meu irmão sem irmã?  
 O meu filho sem pai  
 Minha mãe sem avó?  
 Dando a mão pra ninguém  
 Sem lugar pra ficar  
 Os meninos sem paz  
 Onde estás, meu Senhor  
 Onde estás?  
 Onde estás?  
*Where are you?*  
*Where are you?*

Fonte: [LyricFind](https://www.lyricfind.com). [Compositores: Antonio Carlos Santos De Freitas / Arnaldo Augusto Nora Antunes Filho / Marisa De Azevedo Monte].

Letra de Diáspora © Som Livre, Universal Music Publishing Group, Warner Chappell Music, Inc.  
 Disponível em: <https://www.letras.mus.br/tribalistas/diaspora/>. Acesso em: 30 set. 2023.

## ANEXO C - TEXTOS UTILIZADOS NA MOTIVAÇÃO DA SEQUÊNCIA BÁSICA

### Manchete de notícia sobre refugiados

#### Ilha italiana com 6 mil habitantes recebe mais de 7 mil migrantes em 48 horas

O prefeito de Lampedusa – ilha que costuma ser ponto de parada dos migrantes que atravessam o norte de África para entrar na Europa – disse que a crise migratória atingiu um “ponto sem volta”



Imigrantes aguardam transferência para o continente no porto da ilha italiana de Lampedusa em 15/09/2023  
REUTERS/Yara Nardi

Fonte: CNN – Brasil (2023).

### Notícia sobre a expulsão de moradores de rua em Paris

#### Sede da Olimpíada de 2024, Paris acelera expulsão de moradores de rua

Governo nega relação com evento esportivo

Por: Da Redação  
 26 set 2022, 11h11



Fonte: Veja – Abril (2022).

## Manchete sobre declaração da primeira-ministra italiana

**“Não permitirei que a Itália se torne o campo de refugiados da Europa”, diz primeira-ministra**

Recentemente, quase 10 mil imigrantes terem chegado à ilha de Lampedusa, no sul da Itália



Première italiana Giorgia Meloni em Roma  
29/12/2022 REUTERS/Guglielmo Mangiapane

Fonte: CNN- Brasil (2022).

## Manchete sobre apoio da ACNUR na Líbia



**Emergência na Líbia: ACNUR fornece apoio a milhares de pessoas após inundações**

Equipes da Agência da ONU para Refugiados estão no local para fornecer assistência vital às famílias afetadas pelo desastre

Pessoas carregam seus pertences e caminham entre os escombros, após uma forte tempestade e fortes chuvas que atingiram o país, em Derna, na Líbia.

Fonte: ACNUR (2021).

**ANEXO D - TEXTO DO LIVRO UTILIZADO NA SEQUÊNCIA BÁSICA: O DRAMA DE UM REFUGIADO (MOREIRA DE ACOPIARA)**

Fugir da fome e da guerra,  
Da miséria e do sobejo,  
Era uma grande vontade,  
Ou melhor, grande desejo.  
Consegui, e ainda penso  
Nas coisas que vi e vejo.

E um dia deixei meu lar,  
O lugar onde nasci,  
Arrumei as poucas coisas,  
Peguei meu filho e parti.  
É grande demais a lista  
Das tristezas que vivi.

Minha esposa,  
infelizmente,  
Há pouco tinha morrido  
Sob os escombros que a guerra  
Ali tinha produzido.  
Depois que ela faleceu  
Eu fiquei meio perdido.

Além de passar também  
Por terríveis ameaças,  
Vendo muitos conhecidos  
Sofrendo as mesmas  
desgraças.  
O jeito foi emigrar  
E conhecer outras praças.

E parti levando o meu  
Filho comigo, tristonho,  
Em busca de liberdade,  
Nova vida, novo sonho,  
Certo de que enfrentaria  
Um desconforto  
medonho.  
Conhecemos nova terra,

Chegamos em frente ao  
mar,  
Vimos homens e  
mulheres  
Trabalhando sem parar.  
Eu me alegrei, mas ali

Nós não pudemos ficar.  
Então entramos num  
barco,  
Todo feito de madeira,  
Pusemos as nossas malas,  
Estendemos nossa esteira,  
O barco partiu, e nós  
Cruzamos uma fronteira.

Ao chegarmos do outro  
lado  
Notei grande vai e vem  
De pessoas diferentes,  
Simples, mas gente de  
bem,  
Procurando um paradeiro,  
Sem apoio de ninguém.

Gente de outras culturas,  
De outras religiões,  
Compartilhando saberes,  
Desejos e frustrações,  
Dormindo sob o relento,  
Sem as mínimas  
condições.

Vi alguns debaixo de  
Barracas esburacadas,  
Muitos outros acampados  
Nas laterais das estradas,  
Sentindo o peito vazio  
E as forças quase  
esgotadas.

Mesmo assim adquiri  
Forças, e tive vontade  
De olhar o céu onde as  
aves  
Na maior tranquilidade  
Iam e vinham, mostrando  
Ao mundo o que é  
liberdade.

No dia seguinte, após  
Longa noite mal dormida,  
Logo de manhã foi hora  
De uma nova despedida.

Embarcamos num trem  
para  
Outra viagem comprida.

Andamos o dia inteiro,  
Foi o maior desconforto.  
Eu mais parecia um barco  
Perdido atrás de algum  
porto,  
Vendo meu filho sem  
forças  
E eu cansado, quase  
morto.

No céu, as nuvens  
formavam  
Desenhos interessantes  
Que me faziam lembrar  
Grandes cães  
cambaleantes,  
Ovelhas desnorreadas  
E tartarugas gigantes.

A noite chegou sem graça  
E me surpreendeu  
cansado,  
Com o corpo todo doído,  
Muito mal alimentado.  
Mesmo assim, dormi,  
querendo  
Sonhar um sonho  
dourado.

Mas o trem parou. Não  
deu  
Para seguir adiante.  
E ordenaram que eu  
descesse  
Ali e naquele instante.  
Desci. Então me senti  
Muito insignificante.

Atravessei uma rua,

Andei desorientado,  
 Segurando pela mão  
 Meu filho muito  
 assustado.  
 Sensação assim, ainda  
 Não tinha experimentado.

Num bairro mais  
 afastado,  
 Sempre ao lado do meu  
 filho,  
 Fomos atrás de um abrigo  
 E encontrei mais  
 empecilho.  
 Minha vida estava triste,  
 Meu rosto estava sem  
 brilho.

Avistei muitos irmãos  
 Sonhando com um  
 aconchego,  
 Mas em completo  
 abandono,  
 Batalhando alimentação,  
 Um trabalho ou um  
 emprego.

Só mesmo por muita  
 sorte,  
 Depois de renhidas lutas,  
 Buscas espetaculares  
 E caminhadas astutas,  
 Eu consegui um trabalho  
 Numa barraca de frutas.

Felizmente, a gente, às  
 vezes,  
 Acha alguém que  
 colabora.  
 Meu filho, que é minha  
 vida,  
 Logo no romper da aurora  
 Ficava na companhia  
 De uma bondosa senhora.

Essa senhora gentil  
 Cuidava de outra criança.  
 Era um menino, seu neto,  
 Seu amor, sua esperança  
 De um futuro promissor,  
 Se viesse uma mudança.

Meu filho e esse menino  
 Passavam o dia  
 brincando,  
 Compartilhando  
 brinquedos,  
 Aprendendo, ensinando,  
 Aquela avó cuidadosa  
 Sempre perto,  
 observando.

Interessante é que aquele  
 Menino e a avó falavam  
 Uma língua diferente!  
 Mas eles bem se  
 esforçavam,  
 De modo que se  
 entendiam,  
 Já que muito se  
 ajudavam.

Um dia, sem mais nem  
 menos,  
 Vi chegar um caminhão,  
 E um homem disse:  
 “Vocês,  
 Andem logo, pois serão  
 Agora mesmo levados  
 Para outra região”.

Então nós nos despedimos  
 Daquela avó dedicada,  
 E dos meus irmãos que  
 estavam  
 Naquela beira de estrada.  
 E outra vez andamos para  
 Desconhecida jornada.

Meu filho abraçou aquela  
 Muito bondosa senhora,  
 Olhou para o amiguinho  
 E disse: “Já está na hora”.  
 Depois perguntou: “Meu  
 pai,  
 Vamos para onde agora?”

Pensei: “Não sei até  
 quando  
 Vou ter que viver assim,  
 Atrás de um porto seguro,  
 Nessa agonia sem fim”.  
 Chegou a noite, e o  
 cansaço  
 Apoderou-se de mim.

Fonte: (Ciranda Cultural, 2020).

[ACOPIARA, Moreira de. **O drama de um refugiado**. Jandira SP: Ciranda Cultural, 2020].

## ANEXO E - TEXTO UTILIZADO NA MODELAGEM DO CÍRCULO DE LEITURA

*A amizade é um campo sem fim*  
(Moacyr Scliar)

Júlio Rodrigues deixou saudades. Muita gente em Porto Alegre lembra daquele homem grandão, com seus enormes bigodes e grandes olhos azuis, sempre sorridente, sempre disposto a contar uma boa história, sempre querendo ajudar os outros. Eu, particularmente, sinto falta dele. Das muitas coisas que me contou, há uma que lembro com particular carinho.

Júlio não era da capital. Nasceu em Erechim, no interior do Rio Grande do Sul, hoje uma cidade relativamente grande e próspera, mas à época – começo do século XX – uma pequena vila. O pai de Júlio, Ramiro, tinha uma casa de comércio, o Armazém Farroupilha, que vendia de tudo, gêneros alimentícios, panelas, ferramentas – e pinga, claro. Os fregueses eram, sobretudo, agricultores. Aquela era uma região rural. Não se criava tanto gado como na fronteira, mas existiam ali algumas fazendas. Volta e meia os gaúchos vinham ao armazém para um trago. Chegavam a galope, apeavam, amarravam seus cavalos e entravam, com seus chapelões, suas bombachas, suas botas, saudando com a frase tradicional: “Buenas, e me espalho! Nos magros dou de prancha, nos gordos dou de talho!”.

E ali ficavam, encostados no balcão, toando trago e contando “causos”, até que Ramiro avisava: “Está na hora de fechar, gente”. Só então eles se iam, já bastante “altos”, cantando músicas gauchescas.

Mas os gaúchos não eram os únicos frequentadores do Armazém Farroupilha. De vez em quando apareciam também colonos. Que eram muito diferentes dos gaúchos. Para começar, não eram brasileiros de nascença; todos tinham vindo da Europa e seu tipo físico era muito diferente: loiros, olhos azuis. Vestiam modestamente: tratava-se de gente pobre, que fugira de regiões devastadas pela guerra, ameaçadas pela miséria. Tinham vindo nos abarrotados navios de emigrantes, na verdade cargueiros em que as pessoas tinham de se acomodar no porão ou no convés. Viagem difícil; até fome haviam passado, sem, contudo, perder a esperança de que tudo seria melhor no Brasil.

Eram todos conhecidos pela denominação genérica de colonos, mas em realidade provinham de diferentes países: eram alemães, italianos, poloneses. E também judeus: algumas dezenas de famílias, originárias da Rússia, que era um país pobre e atrasado, no qual as tensões sociais não raras vezes explodiam em conflitos sangrentos. Grupos minoritários serviam como bode expiatório, e os judeus eram alvo preferido. As pequenas aldeias em que viviam eram invadidas por grupos armados, que matavam os homens, violentavam as mulheres, incendiavam casas. Em desespero, resolveram emigrar; foram ajudados por uma companhia de colonização, que, mediante doações, comprava terras na Argentina e no Brasil. Aqui, lutavam com muitas dificuldades. Em sua maioria os homens haviam sido alfaiates, carpinteiros, pequenos comerciantes, gente sem experiência de trabalho da terra. Os habitantes da região procuravam os “russos”, como eles eram conhecidos. Mas havia alguns que os achavam meio estranhos e outros que os olhavam com suspeitas e até com raiva.

Na turma de amigos de Júlio, que estava então com onze anos, os garotos se dividiam em relação aos “russos”. Da mesma forma que os adultos, alguns gostavam deles, outros não. Júlio, menino afetivo, estava no primeiro caso; mas seu amigo Hildebrando, conhecido como Xiru, não podia ver os judeus. “O governo devia mandar essa gente embora”, dizia, a quem quisesse ouvir.

Havia um colono chamado Leon que regularmente vinha ao armazém fazer compras. Era um homem ainda moço, que tinha no rosto as marcas do sofrimento por que passara: rugas profundas, uma expressão de desamparo. Trazia sempre consigo um dos filhos,

o Samuel, garoto pequeno, magrinho que, como o pai, tinha uma cara triste. Ramiro tratava Leon muito bem; perguntava-lhe sobre o trabalho, dava-lhe conselhos. Apesar de vacilante português do colono, conseguiam conversar. “Esta gente precisa de ajuda”, dizia Ramiro ao filho, e insistia para que ele tratasse bem o garoto Samuel.

O que não era fácil. Tímido, amedrontado, Samuel mal falava, embora seu português fosse melhor que o pai. Júlio convidava-o para brincar, para jogar bola; ele recusava sempre.

Quem ficava furioso com isso era o Xiru. Na verdade, ele tinha ciúmes da atenção que o amigo dava ao coloninho: “O judeuzinho não merece tanta atenção”, dizia, irritado. Júlio, porém, repetia as palavras do pai: “Esse pessoal precisa de ajuda, são gente como nós”

Finalmente descobriu uma maneira de se aproximar de Samuel: o menino era fascinado pelas coisas gaúchas. Júlio deu-lhe de presente bombachas velhas, que Samuel vestia sempre que vinha ao armazém. Ensinou-lhe também canções gaúchas, contou-lhe antigas lendas, como aquela do Negrinho do Pastoreio. Enfim, embora fossem praticamente da mesma idade, Samuel tornou-se uma espécie de discípulo de Júlio. De quem gostava muito, aliás; volta e meia trazia-lhe presentes da colônia, uma fruta, uma verdura.

Xiru tratava Samuel muito mal. Debochava do sotaque do garoto, fazia brincadeiras sem graça: uma vez ofereceu-lhe chimarrão, só que tinha colocado pimenta na erva-mate e morreu de rir quando o menino se engasgou. Mas Júlio não gostava nada daquilo. Discutiram várias vezes a respeito, até que por fim ele deu um ultimato a Xiru:

- Ou tu ajudas o Samuel ou é o fim da nossa amizade.

De má vontade, Xiru concordou: trataria de mudar seu modo de agir. E para dar uma prova disso, ofereceu-se para ensinar Samuel a andar a cavalo. E assim, quando o menino apareceu no armazém, junto com o pai, levou-o para uma cancha reta ali perto. Cancha reta é o lugar onde os gaúchos disputam corrida de cavalo. Ali estavam vários garotos, amigos de Xiru e de Júlio, cada um deles com seu cavalo. Xiru dirigiu-se a um deles, o Nico, e pediu que lhe emprestasse ao alazão, conhecido como Foguete.

Nico olhou-o apreensivo. Foguete era um cavalo rapidíssimo, mas não era, de nenhuma maneira, montaria para um principiante. Era o que ele ia ponderar a Xiru, mas este atalhou-o:

- Pode deixar. Eu sei o que estou fazendo. Vamos lá, Samuel.

Temeroso, ajudado por Xiru, o coloninho montou Foguete. E aí Xiru deu uma palmada no flanco do animal, que partiu a galope. Samuel, apavorado, agarrado às crinas, gritava como um louco. Xiru ria, mas os outros não sabiam o que fazer. Neste momento chegou Júlio; ao dar-se conta do que tinha acontecido, montou noutro cavalo, e, bom cavaleiro que era, saiu atrás de Foguete, que corria agora ao longo de uma ribanceira, junto ao rio: este, engrossado pelas últimas chuvas, transformara-se numa corrente furiosa. Quando Júlio estava quase emparelhado com o animal, Samuel foi jogado para fora da sela, rolou pela ribanceira e caiu na água. Sem hesitar um segundo, Júlio atirou-se no rio e conseguiu salvá-lo.

Samuel estava abaladíssimo. Pálido, tremia, não conseguia falar. No braço esquerdo, uma profunda laceração: boa parte da pele tinha sido arrancada na batida contra uma pedra.

Júlio levou o menino ao doutor Pedro, médico de sua família, que tratou de fazer um curativo no braço de Samuel; receitou um calmante e recomendou que ficasse de repouso. Durante esse período, Júlio visitou-o várias vezes em casa; na última, Leon chamou-o a um canto, agradeceu a ajuda, e disse que estavam se despedindo: iriam morar com parentes, em Porto Alegre. Partiram, de fato, no fim daquela semana, e Júlio nunca mais viu o amigo.

Os anos passaram, muitos anos. Júlio terminou o colégio, estudou contabilidade e, quando o pai morreu, assumiu a direção dos negócios, no que se saiu muito bem. Mais tarde, vendeu o antigo armazém, e mudou-se para a cidade de Caxias do Sul, onde conheceu uma

moça com a qual veio a casar. Tiveram filhos, depois netos. Um deles, o mais novo, era um menino muito doente; tinha um problema cardíaco sério. Os médicos recomendaram que procurassem um hospital especializado em Porto Alegre. Foi o que os pais fizeram; Júlio, que gostava muito do neto, foi junto.

O menino ficou sob os cuidados de uma grande equipe, chefiada pelo doutor Segal. Foi examinado e depois operado, com êxito. Júlio, feliz, fez questão de agradecer pessoalmente ao doutor Segal, que o recebeu no consultório. Era um dia de verão e o médico usava uma camisa de mangas curtas. Estavam ali conversando, quando de repente algo chamou a atenção de Júlio: no braço esquerdo do médico tinha uma cicatriz. O doutor notou sua curiosidade:

- Isto vem da infância. Um acidente...

Foi como uma revelação.

- Qual o seu primeiro nome, doutor? – perguntou Júlio, o coração batendo forte.

Sim, era o Samuel, o Samuelzinho da colônia que, em Porto Alegre, fizera a mesma coisa que Júlio: concluíra o colégio e depois entrara na faculdade de Medicina, especializando-se em cirurgia cardíaca. Os dois se abraçaram, chorando. E ali ficaram, muito tempo, recordando as histórias do passado...

Histórias que eu conheço todas. Vocês veem, eu sou o neto do Júlio, aquele que foi operado. Hoje sou médico, também, e trabalho numa grande equipe. Cujo fundador, o doutor Samuel Segal, já faleceu. Como meu avô. Mas eu não os esqueço. Os dois, cada um à sua maneira, fizeram muito por mim. O doutor Samuel ajudou a salvar minha vida. Meu avô me ensinou a dar sentido à vida. É por isso que os vejo sempre, nos meus sonhos, os dois a cavalo, galopando por um campo sem fim.

Fonte: Scipione (2007). [Histórias de imigrantes. Nelson Oliveira *et al.* São Paulo: Scipione, 2007].

## ANEXO F - REPRODUÇÃO DA PÁGINA DO LIVRO DIDÁTICO PORTUGUÊS: CONEXÃO E USO (7º ANO) UTILIZADO PELOS ESTUDANTES

### Planejando o episódio de *podcast*

De posse de tudo que você e o colega leram, ouviram e viram, façam um **roteiro** para elaborar um episódio de *podcast* de divulgação científica. Escolham os aspectos mais interessantes e curiosidades que possam interessar a seus ouvintes.

Vamos produzir episódios para uma série sobre a origem do Universo. Lembrem-se de combinar com a turma os temas que serão abordados por cada grupo para que aspectos diferentes possam ser desenvolvidos. Por exemplo, um grupo se encarrega de produzir um episódio sobre a origem do Sol; outro, sobre a origem de nossa galáxia; outro, sobre a origem dos planetas e assim por diante.

Para isso:

1. façam uma relação dos conteúdos que querem apresentar. Fiquem atentos ao tempo: o episódio que vocês farão deve ter até dois minutos;
2. definam a ordem em que vão aparecer os conteúdos: o que entra no começo, no desenvolvimento e no final;
3. desenvolvam brevemente cada parte do roteiro, produzindo o texto que comporá o episódio de *podcast*;
4. definam a ordem de apresentação de cada episódio da série. O *podcast* poderá também fazer parte de uma seção fixa do Programa de rádio, se assim ficar decidido e combinado com a turma;

.....

**Importante:** As decisões em relação aos itens acima deverão ser tomadas com base nas características da apresentação que será realizada no fim do ano. Se o Programa for apresentado só uma vez, será preciso escolher apenas alguns episódios; se houver vários dias de apresentação, em momentos diferentes, será preciso definir a ordem em que cada episódio será transmitido. Isso poderá ser decidido quando começarem os preparativos para a montagem final do Programa.

.....

5. redijam a introdução e a despedida, e não se esqueçam de dar um título para o episódio de

Fonte: Livro didático *Português: conexão e uso* (7º ano).