



PROFLETRAS



**Universidade Federal
de Campina Grande**

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

JOSÉ QUARESMA PARANAÍBA

**A TRISTE PARTIDA E O QUINZE: UMA PROPOSTA DE LEITURA
NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LITERÁRIO, EM TURMAS DO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

CAJAZEIRAS

2018

JOSÉ QUARESMA PARNAÍBA

**A TRISTE PARTIDA E O QUINZE: UMA PROPOSTA DE LEITURA
NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LITERÁRIO, EM TURMAS DO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Coordenação do
Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS, UFCG/CFP, como requisito
para a obtenção do Grau de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Elri Bandeira de Sousa

CAJAZEIRAS

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

P256t Parnaíba, José Quaresma.
A Triste Partida e O Quinze: uma proposta de leitura na perspectiva do
letramento literário, em turmas do 9º ano do ensino fundamental / José
Quaresma Parnaíba. - Cajazeiras, 2018.

74f.: il.

Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Elri Bandeira de Sousa.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS)
UFCG/CFP, 2018.

1. Leitura. 2. Letramento literário. 3. Formação do leitor. 4. Sequência
Didática I. Sousa, Elri Bandeira de. II. Universidade Federal de Campina
Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 028(043)

JOSÉ QUARESMA PARNAÍBA

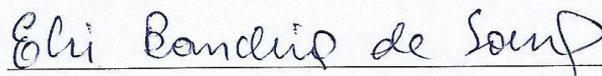
A TRISTE PARTIDA E O QUINZE: UMA PROPOSTA DE LEITURA
NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LITERÁRIO, EM TURMAS DO 9º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Dissertação apresentada à Coordenação
do Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS, – UFCG/CFP, como
requisito parcial para a obtenção do Grau
de Mestre em Letras.

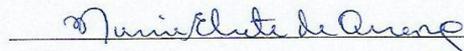
Orientador: Prof. Dr. Elri Bandeira de Sousa

Aprovado em: 22,02,2018

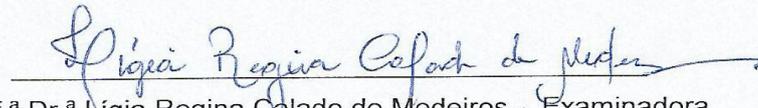
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Elri Bandeira de Sousa - Orientador
UFCG – CFP - UAL



Prof.^a Dr.^a Maria Eliete de Queiroz - Examinadora Externa
UERN



Prof.^a Dr.^a Lígia Regina Calado de Medeiros - Examinadora
UFCG – CFP - UAL

Prof. Dr. Marcílio Garcia de Queiroga - Examinador Suplente
UFCG – CFP - UAL

CAJAZEIRAS

2018

AGRADECIMENTOS

A Deus, nosso Pai e Mestre, por me dar a oportunidade de realizar esta conquista pessoal e profissional, fortalecendo-me para seguir sempre, superando os desafios e as dificuldades;

À minha esposa Evanilma e às minhas filhas Monaliza e Mércia, que sempre me estimularam, dando-me força, meu refúgio e minha fortaleza;

Aos meus pais, Antônio Bernardo e Josefa Silvânia, exemplos de fé e retidão, por serem a razão da minha existência, pelo amor e apoio incondicionais;

Ao meu orientador, pela paciência, a prontidão, o incentivo e pelo grande profissional que é; Sou grato por tudo;

À professora Dra. Lígia Calado e ao professor Dr. Nelson Eliezer, pela importante contribuição e orientação na qualificação;

A todos os professores do Programa PROFLETRAS da Universidade Federal de Campina Grande – Campus de Cajazeiras, pela dedicação e por possibilitarem que eu pudesse ampliar os meus conhecimentos e rever a prática pedagógica;

Enfim, a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para a elaboração deste trabalho, incentivando-me a continuar, o meu muito obrigado.

Chuva fresca e alegre que
tamborilava cantando na velha telha,
e corria nas biqueiras empoeiradas, e
se embebia depressa no barro
absorvente do terreiro.

Rachel de Queiroz

RESUMO

A presente dissertação desenvolveu uma proposta para a leitura literária na sala de aula, com turmas do 9º ano do ensino fundamental, como meio para a promoção do letramento literário e, conseqüentemente, a formação do leitor. Neste sentido, as atividades são realizadas por seqüências didáticas, com foco nos gêneros o poema *A Triste Partida*, de Patativa do Assaré, e o romance *O Quinze*, da escritora cearense Rachel de Queiroz. Estes autores tratam de temas sociais tais como: desigualdade social, fé e religiosidade, o sofrimento e a resistência do sertanejo, o movimento migratório, dentre outros. Por abordarem temáticas próximas à realidade do estudante, esses textos estão carregados de significação e sentidos. É importante que o leitor encontre significado e função social nos textos a serem lidos, para que a leitura não se torne mera decodificação. Utilizamos a metodologia de pesquisa, com revisão bibliográfica, buscando embasamento teórico nos seguintes estudiosos: Bordini e Aguiar (1993), Cândido (2005), Colomer (2007), Cosson (2014), Dolz (2004), Kleiman (2013), Soares (2005), Solé (1998) e outros, além de consulta a documentos oficiais como os *PCN (1997)* e a *BNCC (2017)*. Após apresentarmos a fundamentação teórica, apresentamos o plano de intervenção, que está dividido em dois momentos: a seqüência didática básica, que tem como texto gerador o poema, e a seqüência expandida, que tem como foco o romance. Com esse projeto de intervenção, esperamos despertar o hábito da leitura, que terá como resultado a formação aluno-leitor sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, estaremos permitindo que o educando utilize seu o conhecimento de mundo para estabelecer relações dentro e fora do texto, em um espaço de interlocução mediado pela estrutura textual.

Palavras-chaves: Leitura. Formação do leitor. Seqüência didática. Letramento literário.

ABSTRACT

The present dissertation developed a proposal for the literary reading in the classroom, with classes of the 9th grade of elementary school, as a means for the promotion of literary literacy and, consequently, the formation of the reader. In this sense, the activities are carried out by didactic sequences, focusing on the genres the poem *A Triste Partida*, from Patativa do Assaré, and the novel *O Quinze*, from the Ceará writer Rachel de Queiroz. These authors deal with social issues such as: social inequality, faith and religiosity, the suffering and resistance of the sertanejo, the migratory movement, among others. By approaching themes close to the student's reality, these texts are loaded with meaning and meaning. It is important that the reader finds meaning and social function in the texts to be read, so that reading does not become mere decoding. We used the research methodology, with a bibliographical review, seeking theoretical background in the following scholars: Bordini and Aguiar (1993), Candido (2005), Colomer (2007), Cosson (2014), Dolz (2004), Kleiman (2005), Solé (1998) and others, besides consulting official documents such as NCPs (1997) and BNCC (2017). After presenting the theoretical basis, we present the intervention plan, which is divided into two moments: the basic didactic sequence, which has as its generating text the poem, and the expanded sequence, which focuses on the novel. With this intervention project, we hope to awaken the habit of reading, which will result in active student-reader training in the teaching and learning process. In this way, we will be allowing the learner to use his / her world knowledge to establish relationships within and outside the text, in a space of interlocution mediated by the textual structure.

Keywords: Reading. Formation of the reader. Following teaching. Literary literacy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC Base Nacional Curricular Comum

MEC Ministério da Educação e Cultura

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFLETRAS Programa de Mestrado Profissional em Letras

UFCG Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. FORMAÇÃO DE LEITOR E A LEITURA LITERÁRIA.....	15
2.1 Concepções de leitura	16
2.2 A formação de leitores na escola.....	19
2.2.1 A leitura literária no âmbito escolar.....	21
2.3 O lugar do texto literário no Ensino Fundamental.....	24
3. LETRAMENTO LITERÁRIO.....	27
3.1 O que é letramento?.....	27
3.2 Letramento Literário e Sequências Didáticas.....	32
3.3 Sequência Básica.....	34
3.3.1 Motivação.....	35
3.3.2 Introdução.....	36
3.3.3 Leitura.....	37
3.3.4 Interpretação.....	38
3.4 Sequência Expandida.....	39
3.4.1 Leitura com intervalos.....	40
3.4.2 Primeira interpretação.....	40
3.4.3 Contextualização.....	41
3.4.4 Segunda interpretação.....	42
3.4.5 Expansão.....	42
4. APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA.....	44
4.1 Sequência Básica para o poema A Triste Partida.....	46
4.1.1 Atividade motivadora.....	46
4.1.2 Atividade introdutória.....	50
4.1.3 A leitura em dois momentos.....	52
4.1.4 Momentos de interpretação.....	54
4.2 Sequência Expandida para o romance O Quinze.....	54
4.2.1 Preparando o aluno para ler o texto.....	55
4.2.2 A introdução: uma porta para o texto.....	56
4.2.3 Leitura, prazos e intervalos	57

4.2.3.1 Primeiro Intervalo.....	59
4.2.3.2 Segundo Intervalo.....	60
4.2.4 Interpretação à primeira vista.....	62
4.2.5 Explorando os contextos representados na obra.....	62
4.2.6 Aprofundando a leitura: segunda interpretação	64
4.2.7 Extrapolando os limites do texto, a expansão.....	64
4.3 Avaliação na Sequência Básica e na Expandida.....	65
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS.....	68
ANEXOS	

1. INTRODUÇÃO

A escola é um espaço de produção cultural, de promoção de aprendizagens e de socialização. É por meio dessas relações que aprendemos a ler. A leitura é uma habilidade interativa, materializada em práticas culturais, históricas e sociais. Ela nos possibilita ocupar nosso lugar como sujeito, questionando e construindo sentidos. Assim, a leitura permite estabelecer relações com as experiências que herdamos da sociedade e nos proporciona ir além do nosso conhecimento de mundo.

A leitura literária caracteriza-se pela forma de envolvimento com o texto, que produz conhecimento e prazer. Conhecimento esse que não se esgota, mas se renova pelo texto literário, que traz representada não só a cultura local, mas também as culturas longínquas, contemporâneas e remotas. Sobre educação literária, Colomer afirma:

O objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que parece ligada indissociavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem. (COLOMER, 2007, p. 31).

Considerando a importância do texto literário no processo de formação do leitor, e a forma como se dá a presença da literatura nos programas curriculares do ensino fundamental, é pertinente refletir sobre alguns questionamentos: Por que trabalhar textos literários no ensino fundamental? Qual é o espaço da leitura literária na sala de aula? Como planejar situações que contemplem esse tipo de leitura?

Em geral, trabalha-se o texto literário com a justificativa de que o mesmo expande o vocabulário do estudante e favorece a melhoria da produção escrita ou da ortografia. No entanto, é necessário ampliar essa visão, pois a literatura também possibilita ao leitor o conhecimento de si mesmo, do outro e do mundo que o cerca, além de desenvolver a sensibilidade, a criticidade e a criatividade.

Desta forma, o espaço da literatura em sala de aula, como afirma

Cosson (2014), é um lugar de desvelamento do texto literário, onde o leitor confirma ou refaz suas conclusões, aprimora suas percepções e enriquece seu repertório discursivo. Para tanto, cabe à escola planejar situações de leituras diversificadas, que motivem o hábito da ler e que ampliem o acervo textual do aluno, desenvolvendo estratégias de leitura a serem usadas nas mais variadas situações.

A literatura, quando ensinada adequadamente, cumpre um papel fundamental em sala de aula. Porém, as práticas escolares de leitura têm servido apenas como pretexto para o ensino da gramática, daí a necessidade de, na escola, repensar as concepções de leitura e redimensionar as práticas vigentes quando se trata de letramento literário.

A literatura produz conhecimento, não porque esteja na escola, mas por dar conta de épocas, geografias e estilos de vida que não vivemos, mas que têm estreita relação com o que somos hoje. A busca de leitura prazerosa não exclui a aquisição de conhecimento, pois jamais deixa de trazer informações ao leitor. (OLIVEIRA, 2010, p. 42)

A escola tem a missão de formar leitores que sejam proficientes dentro e fora do ambiente escolar; essa é também uma das funções sociais da literatura. Segundo Cosson (2014), a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada.

O primeiro passo para a formação do hábito de leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele. A literatura brasileira e a literatura infanto-juvenil nacionais vêm preencher estes quesitos ao oferecerem textos diante dos quais o aluno facilmente se situa, pela linguagem, pelos personagens, pelos problemas colocados. A familiaridade do leitor com a obra gera predisposição para a leitura e o conseqüentemente desencadeamento do ato de ler. (BORDINE; AGUIAR, 1988, p.18)

Concordamos com as autoras, pois entendemos tratar-se de leituras significativas para os alunos. Desta forma, pretendemos atender ao que preconizam os PCN, pois, segundo esse documento:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de

construção de significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a língua: característica do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. (PCN, 1998, p.53).

O mesmo documento recomenda que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Enfatiza, também, que o ensino da literatura ou da leitura literária envolve o reconhecimento de suas singularidades e propriedades compositivas, por tratar-se de um tipo particular de escrita.

Com isso é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres de cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. (op. cit., 37).

Nessa perspectiva, o presente trabalho desenvolveu alternativas metodológicas para a abordagem do texto literário em sala de aula com a pretensão de promover o letramento literário. Para tanto, utilizamos para as atividades os textos “A Triste Partida”, de Patativa do Assaré, e “O Quinze”, da escritora cearense Rachel de Queiroz.

A escolha desses dois textos foi motivada pela possibilidade de se realizar um trabalho de leitura literária contínuo, com progressão temática, já que ambos tratam dos mesmos temas, como: a partida, desigualdade social, fé e religiosidade, o sofrimento e a resistência do sertanejo, o movimento migratório, dentre outros. E, pela importância que os autores têm na literatura regionalista brasileira. Pois, em suas obras, tratam de aspectos sociais, econômicos e políticos, seus textos são fontes de pesquisas e reflexões.

Utilizamos a metodologia de pesquisa, com revisão bibliográfica, buscando embasamento teórico nos seguintes estudiosos: Bordini e Aguiar (1993), Cândido (2005), Colomer (2007), Cosson (2014), Dolz (2004), Kleiman (2013), Soares (2005), Solé (1998) e outros, além de consulta a documentos oficiais como os *PCN (1997)* e a *BNCC (2017)*.

O projeto tem como objetivo geral, propiciar a leitura literária na escola como um caminho para o letramento literário e, conseqüentemente, para a formação do

leitor crítico. Desta forma, buscou-se atender a um dos objetivos do PROFLETRAS, propondo estratégias com o intuito de indicar possibilidades de trabalhar textos literários, na perspectiva do letramento literário, com turmas do 9º ano do ensino fundamental.

Este trabalho de dissertação está estruturado em seis capítulos. O primeiro tem como objetivo apresentar um panorama atual da literatura no ensino fundamental, refletindo as concepções de leitura, discutindo a formação de leitores na escola, a leitura literária em sala de aula e o papel do texto literário no ensino fundamental.

O capítulo seguinte, intitulado Letramento Literário, traz um breve histórico sobre a construção do conceito de Letramento, como também de práticas e eventos de letramentos, destacando a sua importância no ambiente escolar. Esse capítulo trata da literatura consultada que norteou este trabalho e nos orientou para a elaboração da proposta de intervenção. Nesta parte, são apresentados conceitos de letramento literário, de sequência didática, sequência básica e sequência expandida, como recurso para sistematização do trabalho com texto literário.

No terceiro capítulo, está a apresentação da proposta e uma breve justificativa para a seleção das obras. O quarto capítulo traz o plano de trabalho relativo à proposta de intervenção, os objetivos, a justificativa e os procedimentos metodológicos. Inicialmente, está exemplificada a sequência básica, indicando a sua aplicação ao poema *A Triste Partida*; em seguida, apresentamos a sequência expandida, aplicada ao romance *O Quinze*, esta atividade requer um grau de leitura crítica supostamente alcançada pelo aluno, após as etapas realizadas na sequência básica.

O quinto capítulo apresenta uma proposta de avaliação sugerida para cada sequência do letramento literário. Finalizando, apresentamos nossas considerações finais e as expectativas de que essa proposta, de fato, contribua para a prática do letramento literário e para a formação de leitores em sala de aula.

Desta forma, pretendemos contribuir para a ressignificação da prática da leitura literária na sala de aula, o desenvolvimento do pensamento letrado dos alunos e o aperfeiçoamento da sua compreensão e da competência leitora e escritora.

2. FORMAÇÃO DE LEITOR E A LEITURA LITERÁRIA

Ler e escrever são necessidades básicas na constituição da cidadania. É por meio dessas práticas que o cidadão entende, compreende e participa como sujeito ativo para mudar a sua realidade. Não há cidadania nem inclusão social sem uma adequada formação escolar. Formação essa que deve começar desde o início da vida estudantil. Pois é a partir dela que o aluno aprende a utilizar-se da leitura e da escrita para conhecer seus direitos e deveres. Como bem destacam os Parâmetros Curriculares, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos diversos saberes, entre eles os linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Uma das principais funções da escola é a de formar o futuro cidadão. E parte fundamental dessa tarefa consiste, precisamente, em formá-lo como cidadão da cultura escrita. Para que esta tarefa seja cumprida, é necessário conhecer e valorizar a diversidade cultural dos alunos, o que permite combater um dos mais fortes mecanismos de exclusão social, e então cumprir seu papel essencial para a promoção da cidadania. Como bem destaca Soares (2002), escola tem por função dar amplo acesso ao mundo da leitura, tanto leitura informativa, como também leitura literária. Também, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo. (PCN, 1987, p.36)

Para que o trabalho com o texto literário seja exitoso, é essencial que o aluno se sinta inserido nas atividades de leitura, e compreenda que o texto a ser lido serve a um propósito. Além disso, é necessário oportunizar nas atividades de leitura, situações em que o educando possa refletir sobre inúmeros aspectos do texto literário, para que a leitura desperte no sujeito leitor sentimentos de pertencimento.

A dificuldade que os educandos têm ao ler e produzir textos constitui-se um dos principais problemas da educação na atualidade. Para a escola, o grande

desafio consiste em despertar o gosto e o interesse pela leitura, definindo estratégias que resultem no despertar do hábito de ler e, conseqüentemente, na formação leitora.

No entanto, muitos são os fatores que interferem no processo de formação de leitores, desde a dificuldade de acesso aos livros, à falta de hábito de leitura entre professores, técnicos e gestores, o que dificulta o atingimento desse objetivo escolar.

Portanto, cabe à escola e ao professor criar condições necessárias para que os alunos se tornem leitores autônomos, críticos, participativos e que possam atribuir sentido ao texto, uma vez que a leitura deve se constituir uma experiência significativa e prazerosa, uma atividade realizada no âmbito cognitivo, afetivo, e com caráter social, histórico e político.

Assim, é imprescindível que o professor tenha clareza sobre a concepção de leitura que fundamenta o seu trabalho em sala de aula. Por isso, a seguir apresentamos algumas concepções de leitura, para que se possa refletir sobre o tipo de leitor que pretendemos formar.

2.1 Concepções de leitura

A celebre frase de Paulo Freire (1981): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela”, remete-nos a uma concepção de leitura que transpõe o processo de leitura formal que é ensinado nas escolas. Uma forma de leitura que não está vinculada exclusivamente à decodificação das letras, e sim à habilidade de leitura que está implícita e pode ocorrer mesmo antes de sermos alfabetizados. Esta concepção de leitura não exclui aquela, pelo contrário, complementam-se. Ou seja, a leitura é um processo dinâmico, em que linguagem e realidade se prendem.

Vários são os sentidos que se pode atribuir à noção de leitura, desde o mais amplo ao mais restritivo. Orlandi (1988), em uma perspectiva da análise do discurso, apresenta algumas acepções de leitura:

Leitura, vista em sua acepção mais ampla, pode ser entendida como “atribuição de sentidos”.[...] Por outro lado, pode significar “concepção”, e é nesse sentido que é usada quando se diz “leitura de

mundo”.[...] No sentido mais restrito, acadêmico, “leitura” pode significar a construção de um aparato teórico metodológico de aproximação de um texto. [...] Em um sentido ainda mais restritivo, em termos de escolaridade, pode-se vincular leitura à alfabetização, e leitura pode adquirir então o caráter de estrita aprendizagem formal. (ORLANDI, 1988, p. 7)

Sobre essa questão, Koch (2002) afirma que a concepção de leitura está diretamente ligada à concepção que se tem de sujeito, de língua, de texto e de sentido. Desta forma, se o foco for o autor, a leitura é entendida como mera captação de ideias, não se levando em conta as experiências e os conhecimentos do leitor. Quando o foco é no texto, a leitura é uma atividade linear, cabendo ao leitor apenas o reconhecimento do sentido das palavras. Já na concepção interacional, em que o foco é na interação autor-texto-leitor, a leitura é uma atividade interativa altamente complexa e de produção de sentidos.

Solé (1998) considera o modelo interacional como o mais apropriado para o entendimento do processo de leitura. Para a autora, esse modelo se constitui uma síntese e uma integração de outras perspectivas que foram adotadas ao longo da história para explicar o processo de leitura. Sendo assim, ler é um processo de compreensão, do qual participam tanto o texto, sua forma e conteúdo, quanto o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios.

Cosson (2014), de modo didático, tomando a leitura como um fenômeno simultaneamente cognitivo e social, reúne em três grandes grupos as diferentes teorias sobre a leitura. Segundo ele, para o primeiro grupo, ler é um processo de extração do sentido que está no texto. Desta forma a leitura é entendida como um processo de decodificação, com ênfase no texto.

O segundo grupo concebe o leitor como centro da leitura. Desse modo, ler depende mais do leitor do que do texto. Para o terceiro grupo que são as teorias chamadas conciliatórias, o leitor é tão importante quanto o texto, sendo a leitura o resultado de uma interação. Em suma, o autor defende a ideia de que os três modos de ver a leitura são complementares, e que o ato de ler é um processo linear que se realiza em três etapas: antecipação, decifração e interpretação. Envolvendo autor, leitor e texto numa continuidade.

A antecipação são operações realizadas pelo leitor, antes mesmo de ter um contato com o texto propriamente dito. Nessa etapa, são relevantes tanto os

objetivos da leitura, quanto os elementos que compõem a materialidade do texto, como a capa, o título, o número de páginas, entre outros.

A segunda etapa é a decifração, que tem como referência a familiaridade e o domínio que o leitor tem com as letras e as palavras. Desta forma, quanto maior for a familiaridade, mais fácil será a decifração. Ou seja, essa etapa está diretamente relacionada à capacidade leitora do aluno.

E, finalmente, a interpretação que são as impressões e as relações de sentido estabelecidas pelo leitor que processa o texto. Há uma negociação de sentido do texto por meio da interpretação, por meio de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. Portanto, ela depende do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade.

Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a literatura adquira sentido. Essa convergência dá-se pelas referências à cultura na qual se localizam o autor e o leitor, assim como por força das restrições que a comunidade do leitor impõe ao ato de ler. (COSSON, 2014, p. 41)

Utilizamo-nos dos trechos citados, para ressaltar que a concepção de leitura que norteará a nossa proposição considera o processo da interação entre texto e leitor, ou seja, uma leitura pautada em estratégias que envolvam o aluno no processo de construção dos sentidos e prática de compreensão. Ao professor, caberá o importante papel de mediador, identificando horizonte de expectativas do educando e propondo, progressivamente, o avanço.

Abordamos a leitura em uma perspectiva sociointeracionista, fundamentada na concepção sociocognitivo-interacional de língua, considerando os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação com o meio.

De acordo com Cosson (2014, p. 26): “Não é possível aceitar que a simples atividade de leitura seja considerada leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola.” Esta afirmação suscita a necessidade de ir além da simples leitura do texto literário. O autor ainda acrescenta:

Ler implica troca de sentidos não só entre escritor e leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço. Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse transe se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. (COSSON, 2014, p. 27)

Este trabalho propicia a leitura literária na escola como um caminho para o letramento literário e, conseqüentemente, para a formação do leitor crítico. Para tanto, adotamos uma prática pedagógica em que o aluno-leitor seja sujeito ativo no processo de leitura, tomando como embasamento a concepção de leitura como processo interativo, compreendendo a leitura como uma construção de significado. E permita que o aluno utilize seu conhecimento de mundo para estabelecer relações dentro e fora do texto, em um espaço de interlocução mediado pela estrutura textual.

2.2 A formação de leitores na escola

Para que de fato a escola forme leitores, faz-se necessário criar contextos que despertem o interesse pela leitura e pela escrita. Concordamos com Solé (2010), quando afirma:

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. Isto só pode ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário. (SOLÉ, 2010, p. 32)

Também sobre o ensino da leitura na escola, a autora considera que o problema não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la.

Esse pensamento é semelhante ao que dizem Bordini e Aguiar (1988), quando afirmam que a formação escolar do leitor passa pela sua identidade cultural, ou seja, pela cultura em que este se enquadra. E para que o aluno se reconheça na obra e a realidade representada lhe diga respeito, é necessário que a escola efetue o vínculo entre a cultural local ou de classe e o texto a ser lido.

Quando lemos, realizamos um processo cognitivo, histórico, cultural, social e de produção de sentidos. Sobre o ato de ler, Cafiero (2010) afirma que o leitor compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações e seus conhecimentos de mundo. Ou seja, o leitor é sujeito ativo do processo.

Os PCN destacam a importância de refletir com os alunos sobre as diferentes modalidades de leitura, determinadas pelos diferentes objetivos que se pretende alcançar, o que demanda diferentes procedimentos que elas requerem do leitor:

São coisas muito diferentes ler para se divertir, ler para escrever, ler para estudar, ler para descobrir o que deve ser feito, ler buscando identificar a intenção do escritor, ler para revisar. É completamente diferente ler em busca de significado – a leitura, de um modo geral – e ler em busca de inadequações e erros - a leitura para revisar. Esse é um procedimento especializado que precisa ser ensinado em todas as séries, variando apenas o grau de aprofundamento em função da capacidade dos alunos. (PCN, 1987, p. 61).

Outro documento oficial, resultante de diversos estudos e reflexões de especialistas e profissionais da educação, a Base Nacional Curricular Comum (2016) considera que o eixo da leitura deve compreender as práticas de linguagem decorrentes do encontro do leitor com o texto escrito e de sua interpretação. O mesmo documento exemplifica tipos e finalidades de leitura, tais como: as leituras para fruição estética de obras literárias; para a pesquisa e embasamento de trabalhos acadêmicos; para a realização de um procedimento; para o conhecimento e o debate sobre temas sociais relevantes.

De acordo com a BNCC, é no espaço escolar que deverão ocorrer as modalidades de leitura, em voz alta ou de forma silenciosa, conforme o seu objetivo, considerando que a leitura é uma prática social. No eixo Leitura, as estratégias de

compreensão e interpretação crescem em quantidade e exigências cognitivas e amplia-se o nível de complexidade dos textos.

Sendo assim, convém que, nas aulas de leitura, a escola proporcione situações em que o aluno seja sujeito ativo, fazendo perguntas, levantando hipóteses, confrontando interpretações, contando sobre o que leu e não apenas fazendo questionários de perguntas e respostas de localização de informação. De acordo com Cafiero, essa nova concepção de leitura pressupõe o outro, os outros:

Nas aulas tradicionais de leitura, o aluno lê por ler, ou para responder perguntas para o professor saber que ele leu. Em situações sociais, em nossa vida cotidiana, no entanto, lemos para buscar respostas para nossas perguntas. [...] Ler, portanto, pressupõe objetivos bem definidos. E esses objetivos são do próprio leitor, em cada uma das situações de leitura. (CAFIERO, 2010, p. 87)

Diante dessas afirmações, torna-se necessário que a escola invista na criação de oportunidades efetivas de leituras, que propiciem o contato com o livro e com a literatura. As leituras de *A Triste Partida* e *O Quinze*, e as sequências didáticas sugeridas neste trabalho, objetivam contribuir com a formação do leitor, ao mesmo tempo em que procuram seduzir pela forma peculiar, por suas especificidades, tratando de temas relacionados à sua vida, e ao seu cotidiano, trazem a presença do lúdico, instigando a curiosidade e o interesse dos alunos.

2.2.1- A leitura literária no âmbito escolar

Ao reivindicar um espaço para a literatura na sala de aula, Cosson (2014) adverte que não basta tornar o seu ensino uma prática significativa, nem tão pouco reconhecer os equívocos da tradição escolar que fundamentava a relação entre literatura e educação. Mais do que isso, é preciso traduzir para o ensino atual as práticas de outrora. E o autor fundamenta seus argumentos, apresentando três espaços da literatura na sala de aula: o espaço do texto, do contexto e do intertexto.

O primeiro espaço apresentado é o da leitura do texto literário. Assim, a literatura na sala da aula, trata da necessidade de aprendizagem devida ao contato permanente com textos literários quanto da mediação do professor na formação do leitor. O espaço do contexto faz referência à exploração dos contextos que uma obra

apresenta, como parte dos estudos de literatura em sala de aula. Pois esta envolve conhecimentos que passam pela escola em outros textos e disciplinas. O terceiro espaço da literatura em sala de aula é do intertexto, ou seja, da relação entre os textos. Essa intertextualidade pode ser interna ou externa.

A intertextualidade interna requer a experiência do leitor e precisa ser indicada dentro do texto, pois envolve citações de uma obra anterior. Já a segunda intertextualidade, refere-se às relações que o leitor estabelece entre dois ou mais textos, dependendo da sua experiência de leitura e sem necessariamente, depender do que está proposto pelo texto. Em outras palavras, enquanto a intertextualidade externa é feita pela memória do leitor, a interna precisa de uma referência do texto.

Esses não são os únicos espaços para a literatura ocupar na sala de aula, contudo, é por eles que ela deve começar. Pois esses espaços mostram o quanto a literatura é essencial não só na formação do leitor, mas na formação do ser humano.

Com relação à leitura literária na escola, Aguiar (2013) adverte que é urgente repensar as práticas de leitura adotadas em sala de aula, quando a mesma acontece somente como pretexto para o ensino de gramática com função curricular instrumentista. Essa postura anula as singularidades e especificidades do texto literário enquanto arte. Defende também a ideia de que a escola deve proporcionar experiências de leitura enriquecedoras, em que a literatura seja vista como uma realidade possível, capaz de ativar a imaginação e o conhecimento do mundo, do outro e de si mesmo.

Julgamos semelhante ao pensamento da autora, a afirmação de Cosson (2014), pois segundo este, a literatura possui a função de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de “cores, odores, sabores e formas (...) é por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção”.

Esse papel humanizador da literatura e sua capacidade transformadora, enfatizados pelo autor supracitado, foram também reconhecidos anteriormente por Antônio Candido em seus estudos e formulação de teorias sobre o poder do texto literário (2004):

As produções literárias, de todos os tipos e níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa

incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo. [...] A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2004, p.180)

Candido (1995) focaliza a relação da literatura com os direitos humanos, considerando-a uma necessidade universal, formadora de sentimentos e da visão de mundo. Para ele, uma sociedade justa respeita os direitos humanos, e a utilização da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis, pois é um direito inalienável.

Todos esses pensamentos sobre o poder da literatura evidenciam a sua importância na sala de aula, justificando a permanência da leitura literária na escola. Fatos que explicitam a necessidade de criar estratégias de ensino que objetivem ampliar o senso crítico do educando.

De um lado, como os textos literários costumam propositadamente trabalhar com imagens que falam à imaginação criadora, muitas vezes escondidas nas entrelinhas ou nos jogos de palavras, apresentam o potencial de levar o sujeito a produzir uma forma qualitativamente diferenciada de penetrar na realidade. De outro, podem provocar no leitor a capacidade de experimentar algumas sensações pouco comuns em sua vida [...], e passar a enxergar além de suas experiências cotidianas. (CABRAL; RIBEIRO, 2010, p.32)

É notória a importância da literatura no âmbito escolar, exatamente pelo seu poder humanizador, formadora de sentimento e de visão de mundo. Especialmente no Ensino Fundamental, onde ela contribuirá para a construção do pensamento social. E na construção da identidade, pois é na adolescência que ocorrem as maiores transformações físicas e psicológicas, quando se reveem conceitos. A leitura literária pode contribuir para a formação do educando como sujeito, desde que seja explorada de maneira adequada.

Portanto, compreendemos a importância de se trabalhar com o texto literário no processo educativo, como ferramenta que condiciona ao aluno ir além da simples leitura. E também que a leitura literária, na escola, é imprescindível para a formação do leitor, criando o hábito da leitura e fornecendo instrumentos necessários para conhecer o mundo através da linguagem.

Nas sequências que foram desenvolvidas com os textos, pretendemos contemplar o processo de letramento literário, visando à formação do hábito da leitura e ao desenvolvimento do espírito crítico. As atividades das sequências procuram favorecer a expansão do conhecimento, das habilidades intelectuais e da criatividade, contribuindo para a formação crítica do aluno.

2.3- O lugar do texto literário no Ensino Fundamental

A literatura foi, durante muito tempo, utilizada como matéria educativa, sendo considerada como padrão e exemplo de dominação do código verbal. Nas antigas civilizações, sempre esteve presente no processo educacional e regeu a educação de modo geral. Os textos poéticos eram usados como matéria de formação, ensino e aprendizagem em diferentes culturas.

No Egito Antigo, por exemplo, a educação de um escriba consistia, entre outras coisas, em anos de prática de ditados e cópias de textos, muitos deles literários. (...) Entre os gregos, os poemas homéricos, as tragédias e as comédias cumpriam, ao lado da função catártica defendida por Aristóteles para as tragédias, um papel relevante na formação moral e política. É ainda na Antiguidade, desta vez entre os romanos, que o aprendizado da retórica e o cultivo da oratória política tomam a literatura como parceira preferencial na preparação dos jovens para o exercício da vida pública, fazendo do estudo dos textos literários uma forma de instruir deleitando. (COSSON, 2014, p.55)

Atualmente, a literatura não ocupa o mesmo espaço na escola, especialmente nos programas curriculares do ensino fundamental. Como afirma Cosson (2014), os estudos de literatura, nessa etapa escolar, são limitados a interpretações de recortes de textos literários contidos nos livros didáticos e de atividades de resumos dos textos, fichamentos de leitura e debates em sala de aula, tendo como objetivo maior solicitar do educando que reconte a história lida ou diga o poema que foi lido com suas próprias palavras. O mesmo autor critica essa forma de escolarização da literatura, ele afirma que:

Aliás, como se registra nos livros didáticos, os textos literários ou considerados como tais estão cada vez mais restritos às atividades de leitura extraclasse ou atividades especiais de leitura. Em seu lugar entroniza-se a leitura de jornais e outros registros escritos, sob argumentos de que o texto literário não seria adequado como material de leitura ou escrita escolar, pois a literatura já não serve como parâmetro nem para a língua padrão nem para a formação do leitor, conforme parecer de certos linguistas. (COSSON, 2014, p. 21)

Em seus estudos, o autor citado relaciona alguns fatores que interferem na seleção dos textos literários pela escola. Aponta como sendo a primeira interferência os programas educacionais, que selecionam os textos de acordo com os seus fins. O segundo fator diz respeito à legibilidade, pois as escolhas são feitas separando os leitores, segundo a faixa etária ou série escolar. O terceiro está relacionado às condições oferecidas para a leitura literária na escola. O quarto, que ele considera determinante, trata-se do cabedal de leituras do professor: “A literatura é uma prática, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica” (COSSON, 2014, p.47).

As ideias defendidas vão ao encontro das de Bordini e Aguiar (1988), as quais sugerem que a escola deve trabalhar com textos literários que sejam próximos à realidade dos alunos, e que levantem questões significativas para eles. E ainda afirmam que a literatura brasileira e literatura infanto-juvenil nacional preenchem esses quesitos, pois fornecem textos diante dos quais o aluno facilmente se situa, pelo ambiente, pela linguagem, pelos caracteres dos personagens e pelos problemas colocados.

A BNCC, no eixo que trata da Educação literária, indica que nos anos finais do ensino fundamental a leitura do texto literário deve estar no centro das aulas de literatura, e que se deve intensificar o trabalho com os gêneros literários e com as estratégias de leitura literária, sempre com o objetivo maior de formar o leitor literário.

A reflexão sobre essas escolhas e estratégias deve fazer parte das práticas de leitura que formam um leitor literário. Trata-se de formar um leitor mais ativo, menos ingênuo ao percorrer o texto literário. Importa destacar, no entanto, que esse exercício de análise das estratégias textuais e dos recursos linguísticos mobilizados pelos textos não é um fim em si mesmo. (BNCC, 2017, p. 505).

O mesmo documento destaca ainda que ao ingressarem nos anos finais do Ensino Fundamental, os educandos trazem experiências literárias já vivenciadas na escola com livros da literatura infantil e gêneros da literatura oral. E que é necessário dar continuidade a esse processo de letramento literário, oferecendo-lhes textos desafiadores e instigantes para que ocorram novas descobertas literárias.

Com base nas observações citadas acima, acreditamos que as alternativas metodológicas propostas neste trabalho corresponderão à necessidade de trabalhar com a literatura, dando-lhe a importância devida no processo ensino aprendizagem.

Esperamos também que a familiaridade dos educandos com as temáticas retratadas nas obras gere a predisposição para a leitura e conseqüentemente contribua para o desenvolvimento do hábito de ler. Desta forma, pretendemos criar um ambiente escolar necessário para que a leitura literária seja explorada adequadamente, desenvolvendo no aluno a sua capacidade de opinar criticamente diante dos textos, comparar ideias e refletir.

3- LETRAMENTO LITERÁRIO

3.1- O que é letramento?

Este capítulo apresenta algumas concepções de letramento, de eventos e práticas de letramento, enfatizando a importância do letramento na formação de leitores. Estes estudos têm suscitado reflexões a respeito das práticas de leitura na escola e para além do ambiente escolar.

Refletir sobre o conceito de letramento, bem como de eventos e práticas de letramento é relevante para que se possa redimensionar o trabalho com textos literários no ensino fundamental, tornando-os mais significativos para os educandos. Essa reflexão é importante para a nossa proposta, pois no desenvolvimento das sequências, procuramos promover os multiletramentos, já que apresentamos propostas que envolvem outras formas de arte, como a música e a pintura.

Nessa perspectiva, propomos alternativas metodológicas que têm como intento dinamizar as práticas de leitura na escola, especificamente leitura literária. As sequências têm como pretensão ressignificar o trabalho com o texto literário, para que o leitor, sujeito histórico do tempo em que está inserido, possa atribuir sentido aos textos literários, condição básica para que a leitura possa se constituir uma prática dinâmica, reflexiva e inclusiva, do ponto de vista social.

Assim, nossa proposta de leitura literária, visando ao letramento literário, tem como foco a aquisição de habilidades de ler gêneros literários e, conseqüentemente, o aprendizado da compreensão e da ressignificação, o que implicará a formação de um leitor crítico, participativo e sujeito da construção de sua aprendizagem. No entanto, para que esses objetivos sejam alcançados, faz-se necessário discutirmos e apresentarmos alguns pressupostos teóricos que nortearam nossa proposta de intervenção.

Para melhor apreendermos o conceito de letramento, apresentaremos um breve levantamento teórico das acepções deste termo, a nível de Brasil, tendo como base textos de Kleiman (2005), Marcuschi (2006), e Soares (2003). Vale ressaltar, no entanto, que não é nossa intenção nos aprofundarmos sobre a temática.

Apenas procuramos, através desse estudo, alicerçar-nos teoricamente para que pudéssemos adentrar ao conceito de letramento literário.

Apresentamos também conceitos de eventos e práticas de letramento, tais estudos servem como referência para chegarmos ao letramento literário, proposto por Cosson (2014). Consideramos esse percurso teórico imprescindível, já que, neste trabalho, utilizamos deste referencial para nos embasarmos e propormos sequências de atividades que sistematizaram o trabalho com o texto literário.

No Brasil, a partir de meados da década de 80, com o advento da globalização e do desenvolvimento tecnológico, as práticas sociais de leitura e de escrita foram tornando-se mais numerosas e complexas. Conseqüentemente, aumentaram-se as demandas de letramento. Como resultado, a sociedade está cada vez mais imersa na cultura escrita. Hoje, antes mesmos de serem alfabetizadas, as crianças já têm contato com o universo das letras. Nesse contexto, surge o termo letramento, que passou a englobar um conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito nos diferentes contextos sociais.

Segundo Soares (2003), a expressão “letramento”, é proveniente do inglês “literacy”, e foi incorporado na língua portuguesa na década de 1980, sendo hoje um termo bastante comum. O vocábulo letramento, ainda de acordo com a autora, surge da necessidade de nomear, referir-se às práticas sociais em torno da leitura e da escrita que vão além da capacidade de decodificar palavras.

A pesquisadora afirma também que letramento é mais do que pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais, é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem nas mais diferentes situações comunicacionais e nos mais diferentes contextos sociais. Com relação à dificuldade em se chegar a um conceito, Soares (2003, p. 65) afirma:

“[...] dificuldades e impossibilidades devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição”.

Soares defende que a concepção de letramento seja tomada, considerando duas dimensões: a individual e a social. Com relação à primeira dimensão, de acordo com a pesquisadora, trata-se de “um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas

até a capacidade de compreender textos escritos”. Já para ela, a segunda dimensão diz respeito ao “ conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. (SOARES, 2003, p. 72).

Nessa mesma linha, afirma Kleimam (2005), o termo letramento surgiu para se referir a um conjunto de práticas e usos da escrita, que modificam profundamente a sociedade, sendo mais amplo do que as práticas de escrita no âmbito escolar, sem, contudo, excluí-las.

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da internet. (op. cit., p. 21)

Portanto, letramento envolve muito mais do que uma habilidade ou competência de ler. Ele abrange múltiplas capacidades, que podem ir além da relação com a leitura.

A complexidade da sociedade moderna exige conceitos também complexos para descrever e entender seus aspectos relevantes. E o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares. (KLEIMAM, 2005, p. 6)

Consideramos semelhante ao pensamento das autoras citadas, à definição dada por Marcuschi (2005), ao afirmar que a expressão “letramento” se refere às práticas sociais ou práticas discursivas, tanto na modalidade oral, quanto na escrita.

O letramento, por sua vez, diz respeito ao uso da escrita na sociedade e vai desde a apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas sabe o valor do dinheiro, sabe o ônibus que deve tomar, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas e sabe muita outra coisa, mas não escreve cartas nem lê jornal, até o indivíduo que lê o jornal e escreve cartas ou desenvolve tratados de Filosofia ou Matemática.

Rojo (2012), afirma que o sentido e a palavra letramento tardaram a entrar no Brasil. Aqui este termo foi utilizado por Kato (1986), e está ligado ao contexto social,

sendo situado e presente em múltiplas práticas. Desta forma, a autora rebate a ideia de letramento restrita à alfabetização.

Portanto, considerando os argumentos e as citações apresentadas, entendemos que letramento vai além das habilidades de ler e escrever, pois está relacionado também aos modos e maneiras como usamos a escrita e a leitura para nos comunicar, nos relacionar, compreender, dizer e dar sentido ao nosso mundo. “O letramento designa as práticas sociais da escrita que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados” (COSSON, 2014, p. 102). Desta forma, para compreender o verdadeiro sentido de letramento, devemos compreender também as relações e os aspectos sociais, históricos, linguísticos e políticos que se relacionam às práticas e aos eventos de letramento.

Segundo Marcuschi (2005), a noção de evento de letramento foi usada primeiramente pela linguista americana Heath. Para a autora, um evento de letramento é “qualquer ocasião em que uma peça de escrita integra a natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos.” Ou seja, evento é compreendido como situações comunicativas que se fazem usos da leitura e da escrita de forma contínua e contextualizada. Depreende-se então que eventos constituem-se atos comunicativos que são mediados por textos escritos.

Estes atos se realizam como algum gênero textual e tem uma organização padronizada e funções específicas. Desta forma, consideram como sendo eventos de letramento todas as situações de interação entre indivíduos e são mediados pelo uso de textos escritos.

Kleiman (2005) considera que o evento de letramento é caracterizado pelas ocasiões em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, em que se envolve a compreensão desses textos. Segundo a autora, nos eventos de letramento da maioria das instituições, que ocorrem fora da escola, são atividades colaborativas, pois envolvem mais de um participante, com saberes diferentes. Já os eventos que ocorrem no âmbito escolar são mais tradicionais, onde o que importa é a participação individual do aluno.

Um evento de letramento inclui atividades que têm características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes

saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intensões e objetivos individuais e metas comuns. (KLEIMAM, 2005, p. 36)

Para Kleimam, à medida que a escola se aproxima das práticas sociais que acontecem em outras instituições, mais o aluno poderá contribuir trazendo conhecimentos relevantes de práticas que já conhece. Com isso, as adequações e adaptações serão facilitadas, permitindo, assim, que o educando transfira as situações do âmbito escolar para outras situações da vida real. Propomos em nosso projeto situações propícias a que eventos de letramento de outras esferas sociais, não só da escola, sejam explorados e vivenciados através de práticas de letramento.

O conceito de “práticas de letramento” se refere aos modelos que construímos para os usos culturais e produção de significados, tendo como base a leitura e a escrita. Marcuschi (2005, p. 50), “ Práticas de letramento são os modos gerais de utilizar o letramento que as pessoas produzem num evento de letramento”. Ou seja, uma prática de letramento envolve mais do que apenas a escrita. Por exemplo, um bilhete é um evento de letramento, mas ao lermos ou comentarmos seu conteúdo, estaremos envolvidos em uma prática de letramento. Então, essas práticas são comportamentos sociais e culturais em relação aos modos, usos e sentidos que atribuímos à leitura e/ou escrita.

Com relação às práticas de letramento, Kleimam (2005) entende como práticas de letramento “o conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização”. Na sua concepção, a alfabetização é uma prática de letramento que faz parte de um conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar.

A autora apresenta as diferenças mais relevantes entre as práticas de letramento que ocorrem dentro da escola e as práticas que acontecem fora do ambiente escolar. Segundo a autora, fora da escola, as práticas de letramento são essencialmente coletivas e sucedem de forma colaborativa, enquanto que dentro da escola, elas têm um caráter individual, caracterizado pela competitividade.

As atividades desenvolvidas possibilitam ao educando vivenciar eventos e práticas de letramento. Na perspectiva do letramento literário, buscamos a sistematização do trabalho com textos literários, o que permite apropriação do texto

por parte dos alunos, de forma crítica, prazerosa e reflexiva.

3.2- Letramento Literário e Sequências Didáticas

Após apresentarmos os pressupostos teóricos, que nos permitiu conhecer e comparar diferentes concepções de letramento, como também de eventos e de práticas de letramento, esta seção versará sobre o letramento literário, uma modalidade de letramento que se refere ao processo de escolarização da literatura. Também serão apresentadas as sequências que compõem a proposta, a sequência básica e sequência expandida, explicitando as suas respectivas etapas e as formas de avaliação durante o processo.

Vale salientar que o letramento literário encerra uma concepção de letramento que vai além das práticas escolares corriqueiras quanto ao ensino de literatura. A sistematização do trabalho com textos literários por esse viés tem como pretensão reformar, fortalecer e ampliar a educação literária no ensino fundamental.

É com o propósito de possibilitar uma nova postura do professor de Língua Portuguesa em relação à funcionalidade da literatura em sala de aula que desenvolvemos nossa proposta. As leituras que serão geradoras das sequências são o poema *A Triste Partida* e o romance *O Quinze*.

Segundo Candido (2004), “a literatura é manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. É fabulação, e não há povo nem homem que possa viver sem ela”. Sabemos que a literatura tem um poder humanizador, no entanto, para que ela exerça sua força humanizadora, a partir do espaço da sala de aula, faz-se necessário repensar as suas formas de escolarização. Mas, para que ocorra é preciso que se promova o letramento literário.

Concordamos com Cosson (2014) ao enfatizar que o letramento literário não tem como foco somente a aquisição de habilidades de ler gêneros literários, mas o aprendizado da compreensão e da ressignificação.

O letramento literário, conforme concebemos, possui uma configuração especial. [...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou

melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (op. cit. p. 12)

Assim, de acordo com o autor, o letramento literário deve ser compreendido como uma prática social e de responsabilidade da escola, que é a principal agência de letramento. O que está se criticando não é a escolarização ou não da literatura, mas a maneira como abordá-la em sala de aula, sem, contudo, descaracterizá-la de forma a negar seu poder de humanização. Sobre esse aspecto, Cosson afirma:

[...] a literatura não está sendo ensinada para garantir a formação essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino. [...] Depois, falta a uns e a outros uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução e da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas como o compromisso do conhecimento que todo saber existe. [...] Por fim, devemos saber que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. (op. cit. p. 23)

Nessa mesma linha de pensamento, para a BNCC (2017), o letramento literário é entendido como o processo de apropriação da literatura, que se constitui uma linguagem que oferece experiência estética e ampliação gradativa das referências culturais compartilhadas nas comunidades de leitores.

A nossa proposição está embasada também nos estudos de Dolz e Schheuwly (2004), ao adotarmos sequências didáticas para sistematizar o trabalho com os textos literários.

Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...], que tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (op. cit., p. 83)

O grande desafio para a escola consiste em sistematizar a o trabalho com a literatura no ensino fundamental, sem, contudo, desgastar o prazer que o texto pode proporcionar, nem o encantamento da leitura literária.

Por isso, optamos por adequar a proposta de intervenção aos estudos de Rildo Cosson, aos seus exemplos de sequência básica e de sequência expandida de letramento literário, visando, assim, à promoção da leitura literária e à sistematização das atividades nas aulas de literatura.

No entanto, como o próprio autor adverte, as sequências não devem ser tidas como limites, mas sim como possibilidades concretas de organização das estratégias a serem usadas na sistematização das aulas de Literatura no ensino básico.

Essas sequências procuram sistematizar a abordagem do material literário em sala de aula integrando, fundamentalmente, três perspectivas metodológicas. A primeira é a técnica da oficina [...] A segunda perspectiva é a técnica do andaime. [...] A terceira perspectiva é a do portfólio. (COSSON, 2014, p.48).

O princípio da oficina acontece na alternância entre as atividades de leitura e escrita, ou seja, cada atividade de leitura corresponderá a uma atividade de escrita. É também onde se projetam as atividades lúdicas, a criatividade que unem as sequências.

A segunda perspectiva metodológica, que é a técnica do andaime, está ligada a atividades de pesquisa e desenvolvimento de projetos. É nesta oficina que o professor atua como um andaime, dando suporte para que os alunos se desenvolvam de forma autônoma.

Já o uso do portfólio possibilitará tanto ao professor, quanto ao aluno registrar e visualizar as atividades, além de acompanhar o seu crescimento, através da comparação de resultados individuais ou coletivos.

Nesses moldes, pretendemos tornar o trabalho com a leitura literária no ensino fundamental um movimento contínuo de leitura, que proporcione aos educandos partir do conhecido para o desconhecido, do simples (sequência básica) para o complexo (sequência expandida), do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório dos alunos.

3.3- Sequência Básica

A sequência básica é a primeira etapa da nossa proposta de prática de letramento literário na escola. A nossa sugestão é que ela seja aplicada ao texto de

Patativa de Assaré, o poema *A triste Partida*. Esta sequência é composta por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. A seguir, explicitaremos cada uma delas.

3.3.1- Motivação

A *motivação* é o primeiro passo da sequência básica para o letramento literário, e é exatamente o momento em que se prepara o aluno para encontrar o texto. No entanto, para que esse encontro tenha sucesso, é necessária uma boa e bem elaborada atividade de motivação. É recomendável que esta etapa tenha uma característica lúdica, capaz de envolver e, ao mesmo tempo, preparar os alunos para ler a obra a ser explorada.

Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação os conectasse com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária. (COSSON, 2014, p. 54).

Para que a motivação seja eficiente, convém considerarmos o que afirmam as autoras Bordine e Aguiar (1988), no livro *Literatura e formação do leitor: alternativas metodológicas*, mais especificamente, no capítulo que trata do Método recepcional. Segundo elas, a atitude receptiva se inicia antes do contato do leitor com o livro:

O leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se. Esse horizonte é o do mundo de sua vida, com tudo que a povoa: vivências pessoais, culturais, estéticas, sócio-históricas, e normas filosóficas, jurídicas, ideológicas, que explicam ou orientam tais vivências. (op. cit. p. 87).

Já Colomer (2007) trata da motivação em outros termos. De acordo com a autora, para que a escola possa estimular a leitura literária, é conveniente que ela ative o encontro entre leitores e livros, de forma planejada e nos mais diversos contextos e locais.

“Estímulo”, “intervenção”, “mediação”, “familiarização” ou “animação” são termos associados constantemente com a leitura no âmbito escolar, bibliotecário ou de outras instituições públicas e que se repetem sem cessar nos discursos educativos. Todos esses termos se referem à intervenção dos adultos encarregados de “apresentar” os livros às crianças. (COLOMER, 2007, p. 102).

Portanto, uma motivação para uma boa prática de letramento literário requer antecipação e preparação que sejam capazes de estabelecer laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. E, na escola, deve ser conduzida pelo professor de forma que possa abranger o processo de leitura como um todo, envolvendo atividades de leitura, escrita e oralidade. Cosson (2014) afirma que compor a motivação como uma atividade integrada de leitura, escrita e oral parece ser uma medida relevante para o ensino de língua materna na escola. Ou seja, não se deve desvincular o ensino da literatura do ensino de língua portuguesa, pois um está contido no outro.

Com relação ao cronograma de atividades, é preferível que o tempo destinado a essa etapa dentro da proposta de intervenção é de uma aula, podendo ser uma aula mais longa para que dela se possa passar de imediato para a introdução.

3.3.2 – Introdução

A segunda etapa da sequência básica é a *introdução*, momento em que se apresenta o autor e a obra. Como sugestão, pode-se pedir que os alunos estabeleçam relações entre o que foi explorado na motivação e aspectos físicos relacionados à obra, tais como ilustrações da capa, orelha do livro e outros elementos pré-textuais e paratextuais.

Embora seja considerada uma atividade simples, na introdução, é importante que o professor tenha alguns cuidados. O primeiro seria não transformar o momento em uma longa aula sobre a vida do escritor, para que não corra o risco de perder o foco, além do mais, dados biográficos não interessam aos alunos. O ideal é que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas ao texto.

O segundo cuidado que o professor deve ter é no momento de apresentar a obra. É de suma importância que seja feita a apresentação física do livro e é

imprescindível que ele fale da obra, da sua importância e do motivo da escolha. Deve-se também, evitar fazer uma síntese da obra, o que eliminaria o prazer da descoberta. Embora, em alguns casos, é justamente a síntese que desperta a curiosidade do leitor.

As apreciações críticas presentes nas orelhas ou na contracapa são instrumentos facilitadores da introdução e muitas vezes trazem informações importantes para a interpretação. O professor pode aproveitar o tom positivo desses textos para explicitar aos alunos qualidades que levaram a selecionar tal obra. Eles também podem ser usados para mostrar os caminhos de leitura previstos pelo autor/editor. (COSSON, 2014, p. 61)

Assim como a etapa anterior, é preciso que o professor evite se estender muito, pois o objetivo da introdução é apenas garantir que a recepção pelo aluno ocorra de maneira positiva. Segundo o autor, uma boa introdução tem como características a seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos paratextos e a autonomia para que o aluno faça por si só outras incursões na materialidade da obra.

3.3.3 – Leitura

A leitura é o terceiro passo da sequência básica. Para essa etapa, Cosson (2014) sugere que seja dividida em dois momentos: a leitura de reconhecimento, feita silenciosamente pelos alunos, e a leitura oral ou expressiva, feita pelo professor ou em forma de jogral pelos alunos. O autor ainda afirma que é fundamental que o professor acompanhe, pois este acompanhamento é essencial para a proposta de letramento literário.

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura. (COSSON, 2014a, p. 62)

Se for um texto pequeno, a leitura deve ser realizada na sala de aula. Mas se for de livros inteiros, o ideal é que seja feita fora da sala de aula, por um determinado período e com intervalos previamente definidos. Ao professor, cabe estabelecer, em comum acordo com os alunos, o período necessário para que todos realizem a leitura e também marcar os intervalos. Este é o momento em que professor exerce o seu papel de mediador, ajudando os alunos a resolver problemas de interação com o texto, tais como, desajuste das expectativas, ritmo da leitura, legibilidade do texto ou até mesmo, disponibilidade do aluno em realizar a atividade. A observação de uma dificuldade de um aluno diagnosticada no intervalo propicia uma intervenção eficiente na formação de leitor.

Portanto, os intervalos têm a função de diagnosticar possíveis dificuldades relacionadas à decifração, compreensão ou interpretação durante a leitura dos textos sugeridos.

3.3.4 – Interpretação

Esta é a última etapa da sequência básica e, no cenário do letramento literário, a interpretação deve ser pensada em dois momentos: um interior e outro exterior. O primeiro momento é o que acompanha a decifração minuciosa do texto e tem seu ápice na compreensão global da obra. É quando o leitor expõe sua experiência de leitura literária e seu encontro individual com a obra.

Já a interpretação exterior é a caracterização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É o que diferencia o letramento literário feito na escola das práticas de leitura literária que se realizam fora do ambiente escola. Momento de compartilhar e amplificar os sentidos construídos individualmente. As atividades de interpretação devem ter como princípio a internalização da leitura, isto é, seu registro.

Para realizar o registro da interpretação, nem sempre é necessário um grande evento como uma feira cultural. 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. (COSSON, 2014, p.68)

Ratificando o que foi dito no início deste capítulo, convém salientar que essa sequência didática não deve ser tida como limite, mas sim como possibilidade concreta de sistematização das aulas de Literatura no ensino básico. Sendo assim, os registros da interpretação são diversificados, dependendo da turma, do texto escolhido e do objetivo do professor. Cada turma tem suas particularidades e essas devem ser sempre consideradas no planejamento da sequência básica, da mesma forma que as características de cada etapa.

Seguindo essas etapas, estamos sistematizando um trabalho com a leitura literária e oferecendo ao aluno um processo coerente de letramento literário, mantendo a ideia de conjunto e ordenamento necessários em qualquer método.

3.4- Sequência Expandida

Entendemos que a leitura literária deve ser uma atividade contínua, uma prática incorporada às atividades cotidianas na sala de aula, por isso, desenvolvemos também a sequência expandida. Em que pese esta sequência ser mais indicada para alunos do ensino médio, pode-se adequá-la ao ensino fundamental. Sobretudo, quando a proposta é dar continuidade aos estudos já desenvolvidos na sequência básica. Nesse sentido, desenvolvemos atividades de leitura com o romance *O Quinze*, da escritora cearense Rachel de Queiroz. A escolha está justificada por se tratar de um livro cujo tema abordado é condizente com o que foi explorado no poema de Patativa do Assaré.

Considerando que a sequência básica está contida na sequência expandida, algumas das etapas de desenvolvimento como motivação e introdução são idênticas. Sendo assim, explicitamos apenas as etapas em que as orientações vão além das que são desenvolvidas na sequência básica, pois como se trata de uma sequência expandida, requer estágio mais avançado de leitura literária, pois os níveis de análise, de compreensão e de contextualização da obra são mais aprofundados. Portanto, a descrição tem como ponto inicial a leitura.

3.4.1 Leitura com intervalos

A leitura do livro deve ser preferencialmente extraclasse, devendo, contudo, ser observada a disponibilidade de tempo dos alunos e estabelecendo para isso limites claros com o objetivo de evitar a dispersão. Na sequência expandida, esta etapa é intercalada por intervalos, que serão oportunidades para que o professor possa realizar verificações com vistas a se certificar de que as leituras extraclasse estão acontecendo.

É também o momento da intertextualidade, quando a obra dialoga com diferentes textos e diferentes enfoques.

Buscamos de forma intencional trazer a leitura de textos diversificados para os intervalos a fim de mostrar ao professor que não há limites ou imposições rígidas na seleção de textos. Mas que é preciso compreender que o literário dialoga com outros textos que tecem a nossa cultura. (COSSON, 2014, p. 83)

Pois é importante perceber que embora o trabalho com textos literários nos intervalos seja bastante produtivo, o professor pode adotar textos de outras áreas, desde que estejam relacionados ao texto principal e não interfiram na leitura da obra central. Mesmo não sendo o único momento para o estabelecimento desse diálogo ao longo do processo de letramento literário, os intervalos devem ser usados para realizar esse objetivo.

3.4.2- Primeira interpretação

Diferente da sequência básica, na expandida é realizada mais de uma *interpretação*. A primeira destina-se a uma compreensão global da obra. O objetivo desse passo é fazer com que o aluno escreva sobre a impressão geral que o mesmo teve sobre o livro, o título e a temática abordada. Como registro dessa primeira interpretação, pode-se solicitar a produção de um ensaio ou de um depoimento. Contudo, há outras formas para se efetuar esse registro, tais como: a entrevista, que pode ser formal ou informal; ou exploração de um tema consensual em que todos os alunos possam pesquisar.

Seja qual for a maneira de encaminhar a primeira interpretação, é recomendável que ela seja feita em sala de aula, devendo ser vista, por alunos e professor, como momento de resposta à obra. Esta primeira interpretação serve também para conscientizar o aluno da importância que a sua leitura individual tem dentro do processo de letramento literário.

3.4.3 – Contextualização

Esta é a etapa de aprofundamento da leitura, através da exploração dos contextos que estão presentes na obra. A *contextualização* ocorre de forma interdisciplinar e pode, dependendo do livro estudado, abordar diversos aspectos: teórico, histórico, estilístico, poético, crítico, presentificador e temático.

A contextualização teórica analisa as ideias que sustentam ou estão encenadas na obra, verifica como em determinadas obras certos conceitos são fundamentais. No contexto histórico, faz-se uma análise da época histórica em que o texto foi escrito, pode-se analisar usos e costumes e fazer um comparativo com os dias atuais.

A terceira contextualização, a estilística é centrada no saber literário tradicional. Contudo, por se tratar de turma do 9º Ano do ensino fundamental, recomenda-se que seja realizada de forma breve. O professor deve pedir aos estudantes que façam pesquisa sobre a autora, seu estilo e sua escola literária. Na contextualização seguinte, a poética, observa-se a estrutura da obra, sua linguagem, planos e núcleos narrativos.

A contextualização crítica se refere à recepção da obras literária, é uma análise de outras leituras que tem por objetivo contribuir para a ampliação do horizonte da turma. Na presentificação, é solicitado ao aluno que encontre elementos do texto que estejam presentes no seu mundo social. Busca-se a identidade com a obra lida, destacando a sua atualidade. Para explorar o contexto temático, a sugestão é que sejam realizados debates sobre temas identificados durante a leitura. É o momento em que a obra é tratada de modo familiar, ultrapassando os limites da sala de aula.

3.4.4 – Segunda interpretação

Enquanto a primeira interpretação busca uma visão mais global sobre a obra, a segunda interpretação tem por objetivo um aprofundamento em um dos seus aspectos. Esse aprofundamento que se busca realizar deve resultar em um saber coletivo que une a turma em um mesmo horizonte de leitura. Ela pode estar centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas, etc.

A segunda interpretação e a contextualização são indissociáveis e podem estar ligadas de forma direta ou indireta.

A ligação indireta é aquela em que o aluno realiza a contextualização separadamente, ou seja, a pesquisa é feita sem que se estabeleça uma relação prospectiva e imediata com a atividade seguinte. (...) A ligação direta consiste na integração entre as duas etapas sem que se estabeleça uma quebra entre elas, isto é, a contextualização e a segunda interpretação são realizadas como se fosse uma atividade só. (COSSON, 2014, p. 92)

É imprescindível que a segunda interpretação tenha um registro final, em que se evidencie o aprofundamento da leitura. Há várias possibilidades de realização do registro, por isso, o professor deve combinar com os alunos e estabelecer de forma clara qual a forma de registro ela irá solicitar. Segundo Cosson, esse registro é o ponto alto do letramento literário, é também o reconhecimento de que uma obra literária não esgota, mas se amplia e se renova pelas várias abordagens que identifica o leitor literário.

3.4.5 – Expansão

Esta será a última etapa da sequência expandida. É também o momento de ultrapassar o limite do texto para outros textos, de extrapolação dentro do processo de leitura, da integração dos saberes construídos com outros saberes, ou seja, da intertextualidade no campo literário. “Desse modo, a expansão destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com textos que a precedera ou que lhes são contemporâneos ou posteriores” (Cosson, 2014).

Ainda segundo autor, a expansão pode ser também um diálogo que o leitor constrói entre duas ou mais obras. Por essa razão, é uma etapa da sequência expandida que é essencialmente comparativa. Pois, coloca duas ou mais obras em confronto, a partir de seus pontos de ligação.

Em fim, é a parte final de uma sequência, mas pode servir como motivação para o início de outra. Esta etapa pode ser redirecionada para preparar ou motivar uma nova proposta de leitura.

4. APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA

Conforme ressaltamos no capítulo I, a nossa propositura é norteadada pelo exemplo de letramento literário apresentado por Rildo Cosson, no livro *Letramento literário: teoria e prática*. As atividades apresentadas seguem as sugestões de sequência básica e de sequência expandida que o autor apresenta em sua obra.

Inicialmente, foi feita uma breve justificativa para a escolha dos textos, no momento seguinte, mostraremos um exemplo de sequência básica aplicada ao poema, depois será descrita uma proposta de aplicação da sequência expandida ao romance de Rachel de Queiroz.

A proposta de intervenção adota a concepção de leitura em uma perspectiva sociointeracionista, considerando o processo da interação entre texto e leitor. Compreendendo-a como um processo linear que ocorre em três etapas: antecipação, decifração e interpretação.

Nessa perspectiva, propomos alternativas metodológicas que têm a intenção de envolver o aluno no processo de leitura para que o mesmo desenvolva o gosto pelo hábito de ler. Para tanto, recomendamos o trabalho com o texto literário a partir de novas abordagens, em que se propicie o estabelecimento de relações entre textos, intertextualidade, e também com outras formas de expressão da linguagem tais como a música, a fotografia, a pintura e o cinema, entre outras.

Desta forma, o aluno poderá desenvolver a sua capacidade de construção dos sentidos e a prática de compreensão. Sugere-se as leituras integrais das obras, ou seja, a não fragmentação dos textos, para que se possa proporcionar ao aluno fruição, prazer e conhecimento. Isso contemplaria o propósito da leitura literária e seria um passo rumo à prática do letramento literário, que se constitui nosso objetivo.

O projeto de intervenção tem como textos geradores o poema *A Triste Partida*, do poeta cearense Patativa do Assaré, e o romance *O Quinze*, da escritora e também cearense Rachel de Queiroz. As obras escolhidas representam contextos e temáticas que estão próximas à realidade dos educandos, com isso acreditamos que possam despertar o interesse pela leitura.

O primeiro passo para a formação do hábito de leitura é a oferta de

livros próximos a realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele. A literatura brasileira e a literatura infanto-juvenil nacionais vêm preencher estes quesitos ao fornecerem textos diante dos quais o aluno facilmente se situa, pela linguagem, pelo ambiente, pelos caracteres das personagens, pelos problemas colocados. A familiaridade do leitor com a obra gera predisposição para a leitura e conseqüentemente desencadeamento do ato de ler. (BORDINE; AGUIAR, 1988, p.18)

Outra razão para a escolha consiste no fato de as obras possibilitarem um estudo literário contínuo, com progressões temáticas que poderão ser exploradas durante as etapas de desenvolvimento das sequências de letramento literário. Isso propicia o avanço no horizonte de expectativas dos educandos.

Seguimos como critério para a escolha, o princípio da atualidade. Pois apesar de não serem contemporâneas, tanto o poema quanto o romance que utilizamos, tratam de temas atuais. Vale salientar que contemporaneidade não significa necessariamente atualidade. Pois, como afirma Cosson (2014) “Obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independente da época de sua escrita ou publicação”. Há semelhanças nas temáticas retratadas tanto no poema como no romance.

Com relação às estruturas narrativas, enquanto no poema predomina o plano coletivo com foco na família de retirantes, o romance está estruturado em dois planos, um plano individual e outro coletivo.

No plano coletivo, os textos apresentam enredos comuns. O romance conta o drama da família de Chico Bento, e o poema narra a saga de uma família de retirantes. No aspecto da cultura nordestina há muitas semelhanças, sobretudo no que diz respeito à fé, crenças ou superstições. Essa característica é observada quando os personagens depositam suas esperanças de um bom inverno nas datas e em experiências aprendidas no meio cultural.

Quanta à linguagem, no poema há a predominância do estilo coloquial bem característico dos sertanejos que não sabiam ler naquela época. Já no romance, Rachel faz uso da linguagem direta, sem erudição, simples e condicionada ao assunto e à região, um estilo próprio na autora.

No desenvolver das atividades, é oportuno que se proponha uma reflexão a respeito do tema da partida, que está presente nas duas obras. Pode-se promover um debate, em que se discuta se a “partida” é a única solução possível.

Apesar da similaridade temática apresentada pelas obras, será possível ao professor propor atividades que explorem outros aspectos, pois mesmo os dois textos apresentando pontos em comum, há que se ressaltarem fatos e focos narrativos que mostram diferentes posturas dos personagens em relação ao enfrentamento à problemática da seca. São fatores como fé, religiosidade e credices que estão presentes tanto no poema como no romance.

Assim, será importante que os alunos sejam incentivados a analisarem de que forma tais fatores interferem nas ações dos personagens.

A seguir, explicitamos cada sequência, com suas respectivas etapas, aplicadas aos textos abordados.

4.1 Sequência Básica para o poema A Triste Partida

4.1.1 Atividade motivadora

Tempo estimado: 20 minutos

Objetivo:

Promover a sensibilização dos alunos com relação às temáticas que serão apresentadas no poema a ser lido.

Desenvolvimento:

A atividade motivadora está dividida em dois momentos. Inicialmente, faz-se uma exposição com fotos de paisagens do sertão nordestino, algumas registrando períodos de seca e outras mostrando períodos chuvosos. Em seguida, lê-se o poema *Dois Quadros*, de Patativa do Assaré. Essa atividade permite que o aluno observe os contrastes e as transformações decorrentes das chuvas. Depois, solicita-

se que os alunos escrevam uma palavra que represente cada imagem exposta, e pede-se que o educando explique que razões o levaram a escolher tal palavra.

As respostas devem ser registradas e compartilhadas na sala, desta forma, estaremos propondo uma atividade motivadora, desenvolvendo competências de leitura, de escrita e de oralidade. As reflexões registradas devem ser utilizadas para introduzir a interpretação no final da sequência básica. É importante atentar para o tempo gasto com essas atividades. Contudo, o professor poderá adaptá-la à turma.

SUGESTÃO DE IMAGENS PARA A ATIVIDADE



FIGURA. 1- www.curiosamente.diariodepernambuco.com.br



FIGURA. 2- belmonteblogspot.com

DOIS QUADROS

Na seca inclemente do nosso Nordeste,
O sol é mais quente e o céu mais azul
E o povo se achando sem pão e sem veste,
Viaja à procura das terra do Sul.

De nuvem no espaço, não há um farrapo,
Se acaba a esperança da gente roceira,
Na mesma lagoa da festa do sapo,
Agita-se o vento levando a poeira.

A grama no campo não nasce, não cresce:
 Outrora este campo tão verde e tão rico,
 Agora é tão quente que até nos parece
 Um forno queimando madeira de angico.

Na copa redonda de algum juazeiro
 A aguda cigarra seu canto desata
 E a linda araponga que chamam Ferreiro,
 Martela o seu ferro por dentro da mata.

O dia desponta mostrando-se ingrato,
 Um manto de cinza por cima da serra
 E o sol do Nordeste nos mostra o retrato
 De um bolo de sangue nascendo da terra.

Porém, quando chove, tudo é riso e festa,
 O campo e a floresta prometem fartura,
 Escutam-se as notas agudas e graves
 Do canto das aves louvando a natura.

Alegre esvoaça e gargalha o jacu,
 Apita o nambu e geme a juriti
 E a brisa farfalha por entre as verduras,
 Beijando os primores do meu Cariri.

De noite notamos as graças eternas
 Nas lindas lanternas de mil vagalumes.
 Na copa da mata os ramos embalam
 E as flores exalam suaves perfumes.

Se o dia desponta, que doce harmonia!
 A gente aprecia o mais belo compasso.
 Além do balido das mansas ovelhas,
 Enxames de abelhas zumbindo no espaço.

E o forte caboclo da sua palhoça,
 No rumo da roça, de marcha apressada.
 Vai cheio de vida sorrindo, contente,
 Lançar a semente na terra molhada.

Das mãos deste bravo caboclo roceiro
 Fiel, prazenteiro, modesto e feliz,
 É que o ouro branco sai para o processo
 Fazer o progresso de nosso país.

4.1.2 Atividade introdutória

Tempo estimado: 20 minutos

Objetivo:

Aproximar os alunos do texto, explorando alguns dos aspectos da obra, para despertar nos leitores a curiosidade e o interesse pela leitura.

Desenvolvimento:

A introdução consiste em uma breve apresentação da biografia de Patativa do Assaré, enfatizando a importância de sua obra para a literatura regional e nacional. É importante que se faça a apresentação física do livro “Cante Lá que eu Canto cá, filosofia de um trovador nordestino”, no qual está publicado o poema A Triste Partida. Em seguida, deve-se exibir o texto musicado na voz de Luiz Gonzaga.

Finalizando esta etapa, o professor instiga os alunos a levantarem hipóteses sobre a relação da música com as atividades desenvolvidas na motivação. Esta estratégia servirá para contextualizar e dar continuidade à sequência que seguirá com a realização da leitura.

Breve apresentação da biografia do autor

O cearense Antônio Gonçalves da Silva, Patativa do Assaré, foi poeta popular, compositor, cantor e repentista. Nasceu em 05 de março de 1909 na Serra de Santana, pequena comunidade rural localizada no município de Assaré, estado do Ceará e faleceu no dia 08 de julho de 2002, em sua cidade natal. Era filho de Pedro Gonçalves da Silva e Maria Pereira da Silva, frequentou a escola durante poucos meses, onde aprendeu a ler e a escrever.

Desde cedo, desenvolvera o gosto pela poesia, começou a fazer repentes e se apresentar em festas locais. Com o seu estilo simples e a sua forma de fazer poesia, retratava a vida sofrida do povo do sertão. Teve inúmeros folhetos de cordel e poemas publicados em revistas e jornais, tornando-se um dos maiores poetas populares do Brasil com reconhecimento internacional.

Um dos seus poemas mais conhecidos é “A Triste Partida”, que foi lançada originalmente em folheto de cordel, na década de 1950, com o título de Pau de Arara do Norte. Em 1964, Luiz Gonzaga musicou a letra do poema e lançou pela gravadora RCA Victor. No ano de 1978, a editora Vozes publicou A Triste Partida no livro Cante lá que eu Canto cá: filosofia de um trovador nordestino.

O poema relata a fuga de uma família nordestina de sua terra natal, em direção a São Paulo, fugindo das mazelas consequentes do fenômeno natural, a seca, que assolava o sertão. O texto é composto por 19 estrofes e 152 versos, ricos em sonoridade e marcado por forte apelo social, com caráter denunciador e religioso.

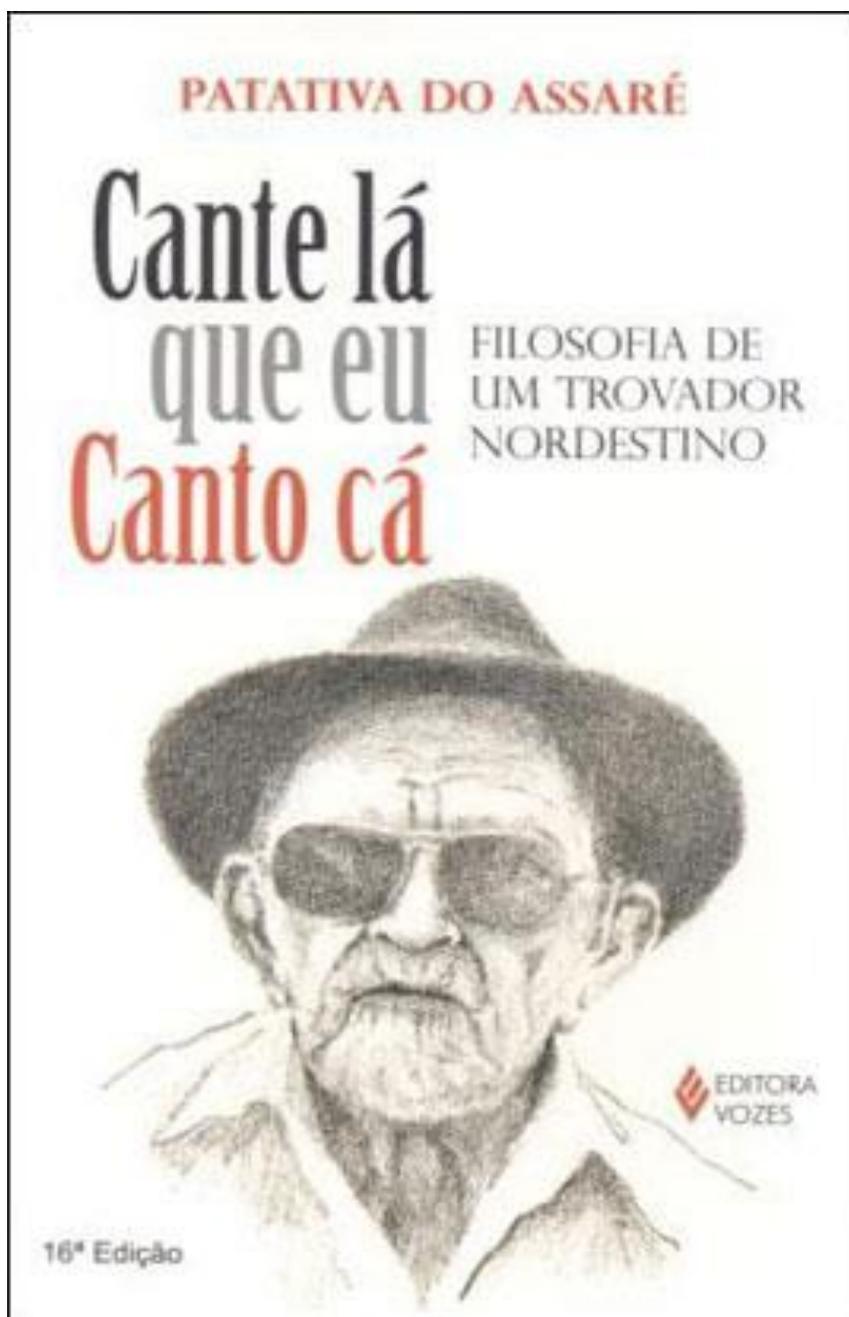
Escolhemos esse poema para ser trabalhado em sala de aula por vislumbrarmos, através do mesmo, a possibilidade de aproximação dos educandos com o clássico da literatura popular, para que os alunos possam ler, conhecer e valorizar. Ademais, podem-se explorar aspectos geográficos, políticos e econômicos que estão representados no texto. Como afirma Elder Pinheiro:

O poema de Patativa abre-se para um excelente trabalho interdisciplinar. Aspectos geográficos, históricos e econômicos estão aí muito bem representados e podem ser ativados por professores e alunos. Por exemplo, a temática da seca que ocorre em grande parte do sertão nordestino, e que expulsava os moradores pobres de suas terras e de seus lugarejos. Esta realidade muitas vezes não é percebida pelo morador da cidade, inclusive das cidades nordestinas. (PINHEIRO, 2012, p. 86)

Portanto, será possível realizar uma leitura literária de forma progressiva, partindo do poema ao romance “O Quinze”, e intercalando as leituras dos textos com as de outras obras literárias e até com outras formas de expressão artística, contribuindo para a ampliação do conhecimento dos educandos e também para a prática do letramento literário.

Apresentação do Livro

Figura 4 – Capa de Livro Cante Lá Que Eu Canto Cá



Fonte google imagens

4.1.3 A leitura em dois momentos

Tempo estimado: 30 minutos

Objetivo:

Proporcionar o reconhecimento do texto, através de leitura silenciosa, para o que o leitor possa interagir com o poema, facilitando a sua compreensão. Realizar com os alunos a leitura expressiva do texto.

Desenvolvimento:

Esta etapa será feita em dois momentos: primeiro uma leitura feita de forma silenciosa, para que os alunos façam o reconhecimento do texto; depois, pode-se fazer uma leitura oral ou expressiva, sendo que esta poderá ser realizada pelo professor, ou, se preferir, pelos alunos em forma de jogral.

Trecho do poema: A Triste Partida

Setembro passou, com outubro e novembro
Já tamo em dezembro.
Meu Deus, que é de nós?
Assim fala o pobre do seco Nordeste,
Com medo da peste,
Da fome feroz.
A treze do mês ele fez a experiência,
Perdeu sua crença
Nas pedra de sá.
Mas nôta experiência com gosto se agarra,
Pensando na barra
Do alegre Natá.
Rompeu-se o Natá, porém barra não veio,
O só, bem vermeio,
Nasceu munto além.
Na copa da mata, buzina a cigarra,
Ninguém vê a barra,
Pois barra não tem.
Sem chuva na terra descamba janêro,
Depois, feverêro,
E o mêrmo verão
Entonce o rocêro, pensando consigo,
Diz: isso é castigo!
Não chove mais não!
Apela pra maço, que é o mês preferido
Do Santo querido,
Senhô São José.
Mas nada de chuva! tá tudo sem jeito,
Lhe foge do peito
O resto da fé. [...]

4.1.4 Momentos de interpretação

Tempo estimado: 30 minutos

Objetivo:

Compartilhar as impressões e sensações que a leitura do poema “A Triste Partida” causou. Socializar e comparar os diferentes pontos de vista e perspectivas a partir da leitura.

Desenvolvimento:

Na proposta de letramento literário, a interpretação ocorre de duas formas, a interior e a exterior. No momento interior, o aluno irá verbalizar quais as impressões que o poema “A Triste Partida” lhe causou e as sensações que sentiu ao ler. É o momento em que o leitor é provocado a estabelecer um elo entre o texto e o que foi trabalhado na atividade de motivação e também na introdução. No segundo momento, sugestão é que os educandos sejam desafiados a dar outro final ao poema, outro destino aos seus personagens.

Finalizando, será feita uma roda de leitura em que serão lidos os textos produzidos. É a oportunidade para comparar os diferentes pontos de vista e as diferentes perspectivas criadas a partir da leitura. Estas perspectivas servirão como subsídio para a continuação da proposta, com a sequência expandida.

4.2 Sequência Expandida para o romance O Quinze

Seguindo as orientações metodológicas e o embasamento teórico que nortearam o estudo até o estágio atual, e entendendo que a leitura literária na sala de aula deve ser contínua, sugerimos a sequência expandida. Em que pese esta

sequência ser mais indicada para alunos do ensino médio, pode-se adequá-la ao ensino fundamental. Sobretudo, quando a proposta é dar continuidade aos estudos já desenvolvidos na sequência básica.

Nesse sentido, a obra utilizada será o romance *O Quinze*, da escritora cearense Rachel de Queiroz. A escolha está justificada por se tratar de um livro que apresenta uma temática social próxima aos temas e aos questionamentos já explorados no poema.

4.2.1 Preparando o aluno para ler o texto

Tempo estimado: 1 hora

Objetivo:

Promover a reflexão e sensibilização dos alunos com relação às temáticas que serão apresentadas no livro a ser lido.

Desenvolvimento:

Por se tratar de uma obra mais extensa, a proposta é que se construam situações, através de rodas de conversa ou aplicação de questionários, em que os educandos se sintam estimulados a refletir sobre questões políticas, históricas, econômicas e as transformações que a condição climática traz para a vida social e pessoal.

É importante ressaltar que este passo tem como objetivo a preparação para a leitura do texto literário. Por isso, para promover a aproximação do aluno com o texto é preciso provocá-lo a se posicionar diante dos temas que a obra aborda, como destaca Cosson (20014), o sucesso da leitura depende de uma boa motivação.

O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação. Nesse sentido, cumpre observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação. (op. cit. p. 55)

Os textos produzidos nessa motivação farão parte de um portfólio que será alimentado a cada etapa desenvolvida nessa sequência. O que permitirá tanto ao professor como ao próprio aluno a visualização dos avanços na leitura quanto e na escrita. O registro feito através da perspectiva do portfólio proporcionará um encadeamento das atividades das duas sequências.

4.2.2 A introdução: uma porta para o texto

Tempo estimado: 1 hora

Objetivo:

Apresentar a obra e a autora, ler as primeiras páginas em sala de aula para que o aluno comece a conhecer as personagens principais e o espaço narrativo.

Desenvolvimento:

Para realizar a introdução, primeiramente, faz-se uma apresentação da obra e do autor, de forma simples e breve. No segundo momento, como se trata de um texto extenso, indicamos a terceira sugestão de Cosson (2014), que consiste na leitura das primeiras páginas do romance *O Quinze*, em sala de aula. Esta estratégia possibilitará aos alunos irem conhecendo as personagens principais e o espaço narrativo representados no livro.

Breve apresentação da biografia do autor

Rachel de Queiros nasceu em 17 de novembro de 1910, em Fortaleza, Ceará, filha de Daniel de Queiroz Lima e Clotilde Franklin de Queiroz. Em 1915, após uma grande seca, Raquel muda-se com seus pais para o Rio de Janeiro e logo depois para Belém do Pará. Retornou para Fortaleza em 1917.

Em 1925 concluiu o curso normal no Colégio da Imaculada Conceição. Estreou na imprensa no jornal “O Ceará”, escrevendo crônicas e poemas de caráter modernista sob o pseudônimo de Rita de Queluz.

“O Quinze” foi o primeiro romance da escritora Raquel de Queiroz, publicado em 1930. O livro é um romance regionalista de temática social e com característica psicológica. Nele, a autora retrata a seca de 1915 e a saga de uma família de

retirantes que fogem para escapar da fome e da miséria provocadas pela falta de chuvas. A princípio, o destino seria a região norte, por conta do ciclo da borracha. Mas devido a imprevistos, acabam decidindo ir para São Paulo.

Autora de destaque na ficção social nordestina, foi uma tradutora, romancista, escritora, jornalista, cronista prolífica e importante dramaturga brasileira e primeira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras. Raquel de Queiroz faleceu em 04 de novembro de 2003 no Rio de Janeiro.

Apresentação do Livro

Figura 5 - Capa do livro O Quinze



Fonte Google imagens

4.2.3 Leitura, prazos e intervalos

A leitura do livro deve ser preferencialmente extraclasse, observando a disponibilidade de tempo dos alunos e estabelecendo, para isso, limites claros com o objetivo de evitar a dispersão. Esta etapa deverá ser intercalada por dois intervalos,

que são momentos de evidenciar a intertextualidade, quando a obra dialoga com diferentes textos e diferentes enfoques. O aluno deve fazer um registro para cada intervalo, que, a critério do professor, poderá ser oral ou escrito.

Ao acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor poderá ajudá-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplo de desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade. (COSSON, 2014, p. 64)

O cronograma que será apresentado para os intervalos de leitura é apenas sugestão, pois não se trata de modelo, mas de exemplificação. Desta forma, cabe ao professor, face às características e peculiaridades de sua turma, fazer as adaptações necessárias.

4.2.3.1 Primeiro Intervalo

Tempo estimado: 1 hora

Objetivo:

Proporcionar letramentos múltiplos, habilitando o aluno a reconhecer temáticas retratadas no romance em outras formas de expressão artísticas, observando os aspectos em comum, ou seja, a intertextualidade. Vivenciar experiências com o texto imagético.

Desenvolvimento:

No primeiro intervalo, que ocorrerá ao finalizar o décimo capítulo, recomenda-se que seja apresentado o quadro Os Retirantes, de Candido Portinari. O objetivo é propor que sejam realizadas comparações entre o romance e outra forma de composição artística, destacando os pontos em comum nas obras. Esta atividade propicia situações em que o aluno possa vivenciar experiências com texto imagético. Como a tela também tematiza o que está sendo representado no romance, o leitor é instigado a interpretá-la de maneira mais aprofundada.

Figura 6 - Quadro Os Retirantes



Disponível em: <http://artefontedeconhecimento.blogspot.com.br>

4.2.3.2 Segundo Intervalo

Tempo estimado: 1 hora

Objetivo:

Realizar um estudo comparativo entre o poema Morte e Vida Severina e o romance “O Quinze”.

Desenvolvimento:

Para o intervalo 2, final do capítulo vinte, a sugestão é a leitura do poema *Morte e vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto. Assim como no romance, o poema focaliza os dramas dos nordestinos e as dificuldades de adaptação enfrentadas pelos retirantes. Nesta etapa, realiza-se a leitura compartilhada, em seguida, como registro, a turma faz ilustrações representativas do poema e fazem relação com o livro de Rachel de Queiroz.

Trecho do poema: Morte e Vida Severina**O retirante explica ao leitor quem é e a que vai**

— O meu nome é Severino,
como não tenho outro de pia.
Como há muitos Severinos,
que é santo de romaria,
deram então de me chamar
Severino de Maria;
como há muitos Severinos
com mães chamadas Maria,
fiquei sendo o da Maria
do finado Zacarias

Mais isso ainda diz pouco:
há muitos na freguesia,
por causa de um coronel
que se chamou Zacarias
e que foi o mais antigo
senhor desta sesmaria.

Como então dizer quem falo
ora a Vossas Senhorias?
Vejam: é o Severino
da Maria do Zacarias,
lá da serra da Costela,
limites da Paraíba.

Mas isso ainda diz pouco:
se ao menos mais cinco havia
com nome de Severino
filhos de tantas Marias
mulheres de outros tantos,
já finados, Zacarias,
vivendo na mesma serra
magra e ossuda em que eu vivia.

Somos muitos Severinos
iguais em tudo na vida:
na mesma cabeça grande
que a custo é que se equilibra,
no mesmo ventre crescido
sobre as mesmas pernas finas
e iguais também porque o sangue,
que usamos tem pouca tinta.

E se somos Severinos
iguais em tudo na vida,
morremos de morte igual,
mesma morte Severina:
que é a morte de que se morre
de velhice antes dos trinta,
de emboscada antes dos vinte
de fome um pouco por dia
(de fraqueza e de doença
é que a morte Severina
ataca em qualquer idade,
e até gente não nascida).

Somos muitos Severinos
iguais em tudo e na sina:
a de abrandar estas pedras
suando-se muito em cima,
a de tentar despertar
terra sempre mais extinta,
a de querer arrancar
alguns roçado da cinza.

Mas, para que me conheçam
melhor Vossas Senhorias
e melhor possam seguir
a história de minha vida,
passo a ser o Severino
que em vossa presença emigra.[...]

(MELO NETO, 2000, p.2)

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida severina e outros poemas para vozes**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

4.2.4 Interpretação à primeira vista

Tempo estimado: 1 hora

Objetivo:

Levar o aluno a externar suas impressões gerais sobre a obra, socializar o impacto que a leitura causou ao seu horizonte de expectativas.

Desenvolvimento:

Logo após o período destinado à leitura, o professor passa a realizar com os alunos a primeira interpretação. Este é o momento em que o aluno mostra a sua visão global da obra, as suas impressões gerais e o impacto que a leitura causou à sua percepção enquanto leitor. Como registro para essa primeira interpretação, o ideal será o depoimento feito de forma oral.

4.2.5 Explorando os contextos representados na obra

Tempo estimado: 1 hora

Objetivo: Realizar a contextualização para que o aluno possa aprofundar a leitura, explorando os contextos geográfico, histórico, presentificador, poético e temático.

Desenvolvimento:

Após os alunos realizarem a leitura e a primeira interpretação, inicia-se o processo de contextualização. Esta etapa é o momento de aprofundamento da leitura da obra por meio dos contextos que ela traz. Dos sete tipos de contextualizações apresentadas por Cosson no terceiro capítulo, indicaremos cinco. Todavia, o professor poderá explorar quantos contextos julgar necessário, a depender da turma na qual irá desenvolver as sequências, tendo como objetivo a preparação para a segunda interpretação.

Considerando que a proposta de intervenção está destinada a turmas de 9º ano, exploraremos a contextualização geográfica, a histórica, a poética, a presentificadora e a temática. Na primeira atividade de contextualiza-se o espaço geográfico representado na obra, dando ênfase às condições climáticas e geográficas destacadas no enredo. Para analisar o contexto histórico, o professor deve criar situações em que os alunos possam relacionar o texto com a sociedade que o gerou, analisando seus usos e costumes.

Na contextualização poética, os questionamentos propostos para a turma devem instigados a realizar uma breve análise sobre a estrutura da obra, sua linguagem, planos e núcleos narrativos. A quarta atividade realizada é a presentificativa, nela solicita-se ao aluno que identifique no texto elementos que estejam presentes no seu meio social. Busca-se a identidade com a obra lida, o sentido e significado no texto literário, destacando a sua atualidade. O último contexto a ser explorado é o temático. A sugestão é que seja realizados debates sobre temas como mercado de trabalho, movimentos migratórios, religiosidade, ética e outros mais que podem suscitar durante a leitura.

Ao oportunizar que os alunos explorem contextos representados na obra, o professor estará possibilitando ao aluno-leitor que reflita sobre a primeira interpretação. Estas atividades de contextualizações serão fundamentais para que o leitor avance o seu horizonte de expectativas, desta forma, encontrarão elementos que embasarão suas produções na segunda interpretação.

4.2.6 Aprofundando a leitura, segunda interpretação

Tempo estimado: 1 hora

Objetivo:

Conduzir o aluno a realizar um aprofundamento da leitura da obra, tendo como pistas as contextualizações exploradas na etapa anterior.

Desenvolvimento:

A segunda interpretação deverá resultar em uma leitura mais aprofundada de um dos aspectos do texto. Para o trabalho com o livro sugerido, poderão ser explorados aspectos que foram analisados nas atividades de contextualização. Convém ressaltar que a segunda interpretação e a contextualização são indissociáveis. Pois, para que o leitor possa analisar de forma mais específicas um dos elementos constitutivos da narrativa, faz-se necessário recorrer ao que foi discutido na exploração dos contextos representados na obra. Para *O Quinze*, a sugestão é que os alunos, reunidos em duplas, realizem um trabalho de estudos e pesquisas, utilizando para isso os recursos tecnológicos que tiverem acesso. Esta atividade deve englobar questões contemporâneas e históricas, em que se destacam os pontos em comuns presentes nos textos. As equipes poderão escolher um dentre os temas e organizar uma apresentação.

É imprescindível que esta segunda interpretação tenha um registro escrito, pois essa será a ferramenta de que disponibilizará o professor para que possa acompanhar o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras da turma e que evidencie o aprofundamento da leitura.

4.2.7 Extrapolando os limites do texto, a expansão

Tempo estimado: 1 hora

Objetivo:

Realizar uma feira literária, exibindo as produções textuais e as ilustrações feitas a partir das leituras das obras: “A Triste Partida”, “Morte e Vida Severina”, a tela “Os Retirantes” e o romance “O Quinze”.

Desenvolvimento:

A última etapa a ser trabalhada nessa sequência expandida de letramento literário é a expansão. Momentos de ultrapassar os limites do texto. Nessa perspectiva, nossa proposta é que se realize um estudo comparativo entre o poema A Triste Partida e o romance O Quinze.

O professor deve promover situações em que alunos possam confrontar as duas obras. E como registro, os alunos devem apresentar uma feira literária, expondo as duas obras e as produções textuais que foram construídas ao longo do desenvolvimento de cada etapa da proposta de intervenção. Pensando em uma prática de letramento literário que não se esgota, mas se renova a cada obra lida e entendendo que a leitura literária deve ser contínua, essa expansão poderá servir como motivação para iniciar uma sequência básica ou reiniciar outra sequência expandida.

4.3 Avaliação na Sequência Básica e na Expandida

Na leitura literária, a avaliação deve ser concebida como uma ferramenta cuja função é acompanhar a capacidade de aprofundamento do educando ao interpretar um texto, à medida que o mesmo amplia o seu repertório de leitura. A avaliação não deve se constituir um instrumento impositivo de interpretação, mas deve ser um espaço onde se negociem interpretações diferentes.

Para a leitura do poema A Triste Partida, a sugestão de avaliação é que esta aconteça em três momentos: durante a leitura, no momento em que os alunos fizerem a reflexão sobre os textos e ao realizarem o registro da interpretação.

Quanto à avaliação na sequência expandida, ou seja, para o trabalho com o livro O Quinze, além dos pontos já citados, acrescentam-se também o registro que ocorre na segunda interpretação e as produções escritas resultantes da etapa de expansão.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, intitulado *A TRISTE PARTIDA E O QUINZE: uma proposta de leitura na perspectiva do letramento literário, em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental*, visa corresponder à necessidade de trabalhar com literatura, especificamente no ensino fundamental, dando-lhe a importância devida no processo ensino aprendizagem.

Esta dissertação apresenta metodologias para a abordagem de textos literários em sala de aula, como ferramenta para a promoção do letramento literário, contribuindo para a formação do hábito de leitura dos educandos.

Para nos embasar, procuramos refletir a respeito da formação de leitores na escola, apresentamos algumas concepções de leitura, analisamos o espaço da literatura no ensino fundamental e a importância do letramento literário como ferramenta na formação de leitor. Em relação à formação de leitores, é importante ressaltar Soares (2002), pois a autora afirma que a escola tem por função dar amplo acesso ao mundo da leitura, tanto leitura informativa, como também leitura literária.

Nessa perspectiva, apresentamos a proposta pedagógica em duas partes denominadas: sequência básica e sequência expandida de letramento literário. Para elaborar essas sequências, tomamos como referência a metodologia sugerida por Cosson (2014), no livro *Letramento literária: teoria e prática*.

O texto escolhido para a primeira sequência foi o poema *A Triste Partida*, de Patativa do Assaré; já na sequência expandida, sugerimos a abordagem com o romance *O Quinze*, da escritora cearense Rachel de Queiroz. Procuramos contemplar nas sequências os três níveis de leitura antecipação, decifração e interpretação.

Nas etapas de cada sequência, sugerimos situações de leitura em que o aluno seja sujeito ativo, faça perguntas, levante hipóteses e confronte interpretações. Para isso, propomos atividades em consonância com as estratégias de leitura, apresentadas por Cosson (2014).

A sequência básica, que aborda o texto *A Triste Partida*, foi dividida em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Nessa sequência da proposta, sugerimos atividades com o propósito de conduzir o leitor à reflexão e à discussão

a respeito da temática abordada, por meio da leitura de textos literários, Imagéticos e da contextualização.

A abordagem dada ao poema propõe uma leitura mais cuidadosa, para que o aluno/leitor consiga atribuir e identificar os sentidos do texto, e com isso sintase motivado a leitura de outros textos.

Com o propósito de desenvolver um trabalho contínuo com textos literários e a prática da leitura literária em sala de aula, sugerimos também uma Sequência Expandida de letramento literário. Para esta segunda parte da proposta, o indicado foi o romance *O Quinze*, da escritora *Rachel de Queiroz*, como texto gerador.

Embora a sequência expandida seja mais indicada para o ensino médio, nossa opção justifica-se por vislumbrarmos nela a possibilidade de continuidade do trabalho pedagógico iniciado na sequência básica. Com essas duas sequências, buscamos desenvolver as competências e habilidades dos sujeitos envolvidos, objetivando promover o letramento literário.

Diante dos estudos realizados a respeito da abordagem do texto literário em sala de aula, especificamente no ensino fundamental, e a proposta aqui apresentada, esperamos que as sequências didáticas sugeridas possam contribuir para o trabalho docente com a leitura literária e, conseqüentemente, contribua para o desenvolvimento do letramento literário na escola, possibilitando a contextualização e significação da leitura literária para os educandos.

Pois, acreditamos que a familiaridade dos educandos com as temáticas representadas nas obras gerará a predisposição para a leitura e, conseqüentemente, contribuirá para o desenvolvimento do hábito de ler.

Desta forma, estaremos criando um ambiente escolar favorável para que leitura literária seja explorada adequadamente e, proporcione ao aluno, enquanto sujeito-leitor, fruição e prazer, desenvolvendo também a criticidade.

REFERÊNCIAS

ASSARÉ, Patativa do. **Cante lá que eu canto cá**: filosofia de um trovador nordestino. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Ispinho e Fulô**. São Paulo: Hedra, 2012. 312 pp.

BORDINE, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas.– Porto alegre: Mercado das Aberto, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Curricular Comum: BNCC - APRESENTAÇÃO**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf Acesso em: 10 de Julho. 2017.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários Escritos. O Direito à Literatura**. 3ª Edição. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COLOMER, Tereza. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola / Tereza Colomer; [tradução Laura Sandroni]. – São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2ª Edição. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler, em três artigos que se complementam**. SP Cortez 1988.

KLEIMAM, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever?2005. Disponível em : <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfalettras/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf>. Acesso em: 30 de junho 2017.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V.; ELIAS V. M. **Ler e compreender** : os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. **COLEÇÃO EXPLORANDO O ENSINO** - Literatura no ensino fundamental. Experiências de leitura no contexto escolar. Volume: 20º Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de educação Básica, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: Reflexões e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARINHO, Ana Cristina. **O cordel no cotidiano escolar** / Ana Cristina Marinho, Hélder Pinheiro. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção Trabalhando com ... na escola)

MARTINS, Milena Ribeiro; SILVIA, Márcia Cabral da. **COLEÇÃO EXPLORANDO O ENSINO**: Língua Portuguesa. Literatura no ensino fundamental: uma formação para o estético. Volume: 19º Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de educação Básica, 2010.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **COLEÇÃO EXPLORANDO O ENSINO** - Literatura no ensino fundamental. O professor como mediador das leituras literárias. Volume: 20º Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de educação Básica, 2010.

ORLANDI. Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. 4ª ed. São Paulo, Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999. (coleção passando a limpo).

QUEIROZ, Rachel de. **O Quinze**. Rio de Janeiro – 74ª ed. José Olímpio, 2004.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

SCHNEUWLY, B .; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004. – (coleção as faces da linguística aplicada). 240p.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Isabel Solé; trad. Claudia Schilling – 6ª ed. Porto alegre: Artemed, 1998.

ANEXO

A triste partida

Patativa do Assaré

Setembro passou, com oitubro e novembro
Já tamo em dezembro.
Meu Deus, que é de nós?
Assim fala o pobre do seco Nordeste,
Com medo da peste,
Da fome feroz.
A treze do mês ele fez a experiência,
Perdeu sua crença
Nas pedra de sá.
Mas nôta experiência com gosto se agarra,
Pensando na barra
Do alegre Natá.
Rompeu-se o Natá, porém barra não veio,
O só, bem vermeio,
Nasceu munto além.
Na copa da mata, buzina a cigarra,
Ninguém vê a barra,
Pois barra não tem.
Sem chuva na terra descamba janêro,
Depois, feverêro,
E o mêrmo verão
Entonce o rocêro, pensando consigo,
Diz: isso é castigo!
Não chove mais não!
Apela pra maço, que é o mês preferido
Do Santo querido,
Senhô São José.
Mas nada de chuva! tá tudo sem jeito,

Lhe fuge do peito
O resto da fé.
Agora pensando segui ôtra tria,
Chamando a famia
Começa a dizê:
Eu vendo meu burro, meu jegue e o cavalo,
Nós vamo a São Palo
Vivê ou morrê.
Nós vamo a São Palo, que a coisa tá feia;
Por terras aleia
Nós vamo vagá.
Se o nosso destino não fô tão mesquinho,
Pro mêrmo cantinho
Nós torna a vortá.
E vende o seu burro, o jumento e o cavalo,
Inté mêrmo o galo
Vendêro também,
Pois logo aparece feliz fazendêro,
Por pôco dinhêro
Lhe compra o que tem.
Em riba do carro se junta a famia;
Chegou o triste dia,
Já vai viajá.
A seca terrive, que tudo devora,
Lhe bota pra fora
Da terra natá.
O carro já corre no topo da serra.
Oiando pra terra,
Seu berço, seu lá,
Aquele nortista, partido de pena,
De longe inda acena:
Adeus, Ceará!
No dia seguinte, já tudo enfadado,

E o carro embalado,
Veloz a corrê,
Tão triste, o coitado, falando saudoso,
Um fio choroso
Escrama, a dizê:
- De pena e sodade, papai, sei que morro!
Meu pobre cachorro,
Quem dá de comê?
Já ôto pergunta: - Mãezinha, e meu gato?
Com fome, sem trato,
Mimi vai morrê!
E a linda pequena, tremendo de medo:
- Mamãe, meus brinquedo!
Meu pé de fulô!
Meu pé de rosêra, coitado, ele seca!
E a minha boneca
Também lá ficou.
E assim vão dexando, com choro e gemido,
Do berço querido
O céu lindo e azu.
Os pai, pesaroso, nos fio pensando,
E o carro rodando
Na estrada do Su.
Chegaro em São Paulo - sem cobre, quebrado.
O pobre, acanhado,
Percura um patrão.
Só vê cara estranha, da mais feia gente,
Tudo é diferente
Do caro torrão.
Trabaia dois ano, três ano e mais ano,
E sempre no prano
De um dia inda vim.
Mas nunca ele pode, só veve devendo,
E assim vai sofrendo

Tormento sem fim.
Se arguma notícia das banda do Norte
Tem ele por sorte
O gosto de uvi,
Lhe bate no peito sodade de móio,
E as água dos óio
Começa a caí.
Do mundo afastado, sofrendo desprezo,
Ali veve preso,
Devendo ao patrão.
O tempo rolando, vai dia vem dia,
E aquela famia
Não vorta mais não!
Distante da terra tão seca mas boa,
Exposto à garoa,
À lama e ao paú,
Faz pena o nortista, tão forte, tão bravo,
Vivê como escravo
Nas terra do sul

ASSARÉ, Patativa do. **Cante lá que eu canto cá**: filosofia de um trovador nordestino. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.