

Práticas de Letramento Literário na Escola

Daniela Segabinazi
Rildo Cosson
(Organizadores)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR

Dârcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes

Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes

Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso

Francisco Horácio da Silva Frota

Francisco Josênio Camelo Parente

Gisafran Nazareno Mota Jucá

José Ferreira Nunes

Liduina Farias Almeida da Costa

Lucili Grangeiro Cortez

Luiz Cruz Lima

Manfredo Ramos

Marcelo Gurgel Carlos da Silva

Marcony Silva Cunha

Maria do Socorro Ferreira Osterne

Maria Salete Bessa Jorge

Silvia Maria Nóbrega-Therrien

Práticas de Letramento Literário na Escola

Daniela Segabinazi
Rildo Cosson
(Organizadores)



1ª Edição
Fortaleza - CE
2023

Edição
UECE

Práticas de Letramento Literário na Escola

©2023 Copyright by Daniela Segabinazi e Rildo Cosson

O conteúdo deste livro, bem como os dados usados e sua fidedignidade, são de responsabilidade exclusiva do autor. O download e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos ao autor. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

Coordenação Editorial

Cleudene de Oliveira Aragão

Diagramação e capa

Narcélio Lopes

Imagens da capa

Freepik

Revisão de Texto

Daniela Maria Segabinazi

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Práticas de letramento literário na escola [livro eletrônico] / organização Daniela Segabinazi, Rildo Cosson. -- 1. ed. -- Fortaleza, CE : Editora da UECE, 2023.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-85-7826-880-0

1. Educação escolar - Brasil 2. Leitores - Formação 3. Leitura 4. Literatura brasileira
I. Segabinazi, Daniela. II. Cosson, Rildo.

23-163235

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Leitura : Educação escolar 370

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Todos os direitos reservados

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE

Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará

CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893

www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à





Sumário

07 As práticas de letramento literário

Daniela Segabinazi e Rildo Cosson

22 **PRÁTICA 1** Instalações Literárias

Daniela Segabinazi e Karla Patrícia Ferreira Silva

34 **PRÁTICA 2** Crônicas na sala de aula

João Batista Pereira e Nathália Regina dos Santos Costa

45 **PRÁTICA 3** Bentôs Literários

Geam Karlo-Gomes e Maria Auxiliadora Nascimento Alves

59 **PRÁTICA 4** Ciranda Literária

Regilane Barbosa Maceno

74 **PRÁTICA 5** Curiosidade Literária

*Edma de Góis, Joseane Maytê Sousa Santos e
Oton Magno Santana dos Santos*

85 **PRÁTICA 6** Vivências Poéticas

Roselusia Teresa de Moraes Oliveira

94 PRÁTICA 7
Fotopoemas

Christina Bielinski Ramalho e Carlos Alexandre Nascimento Aragão

111 PRÁTICA 8
Leitura em várias linguagens artísticas

*Eliane Bezerra da Silva, Eliana Kefalás Oliveira, Douglas Gonçalves de Souza,
Rosângela Nunes de Lima, Silvio Nunes da Silva Júnior, Islane Rafaelle
Rodrigues França e Aline Barbosa de Almeida Cechinel*

138 PRÁTICA 9
Tradução intersemiótica

Marta Gonçalves e Marília Maia Saraiva

154 PRÁTICA 10
Os quadrinhos eróticos de Alice Ruiz: diálogos para o ensino médio

Renata Junqueira de Souza e Marivaldo Omena Batista

158 PRÁTICA 11
Leitura mediada de poemas em sala de aula

Viviane Aires Araújo e Cleudene de Oliveira Aragão

170 PRÁTICA 12
Leitura cumulativa: uma prática de letramento literário de relacionar textos

*Rildo Cosson, Rosimeire Albuquerque, Kleber Costa,
Cristiane Conde e Cássia Nascimento*

183 OS AUTORES



As práticas de letramento literário

Daniela Segabinazi
Rildo Cosson

A prática da leitura de obras literárias em processos educativos é uma constante desde a Antiguidade, como testemunham as restrições de Platão a determinados tipos de textos na formação de cidadãos em sua República e o registro feito por Plutarco sobre a formação de Alexandre, o Grande. O uso dos textos clássicos nas disciplinas do Trivium, que constituíam a base das artes liberais, mostra a importância que se dava ao manuseio desses textos no período medieval (REYNOLDS, 2004). O mesmo acontecendo com o ensino de Latim no código pedagógico da Ratio Studiorum dos jesuítas que empregava extensiva e intensivamente obras literárias clássicas para os estudos de Gramática, Poética e Retórica (FRANCA, 1952).

No ensino da língua materna, que herda parte da metodologia do ensino do Latim, a leitura dos textos literários, agora provenientes da literatura nacional ou especialmente concebidos para o ensino, continua a ocupar uma posição privilegiada na escola, seja como material de leitura, seja como modelo e inspiração para escrita, seja instrumento do ensino da gra-



mática, conforme se observa na instituição do Português como disciplina (SOARES, 2002, BUZEN, 2011). A criação de uma disciplina com a denominação de História da Literatura e, posteriormente, simplesmente Literatura Brasileira no nível secundário, embora focada sobre aspectos externos, vem reforçar esse uso extensivo e intensivo do texto literário na escola, apenas colocando a sua leitura sob o controle de uma outra perspectiva de uso que é a dos estilos de época e suas características estilísticas.

A partir da segunda metade do século XX esse espaço ocupado pela literatura passa a ser fortemente questionado e sofre uma série de mudanças internas e externas que redimensionam o lugar da leitura dos textos literários na escola. Externamente, o impacto maior vem das transformações no ensino da língua portuguesa, ao qual tradicionalmente a literatura estava associada. Iniciadas na década de 1970, com a prevalência da comunicação sobre a gramática e a estética (SOARES, 2002; PIETRI, 2010), as mudanças na disciplina de língua portuguesa se intensificam nas décadas seguintes na batalha entre o ensino tradicional e sociointeracionismo, que troca o texto literário por outros textos, sobretudo os de origem jornalística, como instrumentos de ensino da leitura e da produção de textos (COSSON, 2007). A ascensão da teoria dos gêneros textuais como centro do ensino da língua portuguesa, conforme proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a



despeito de correções posteriores, não deixa dúvidas quando ao papel ancilar e secundário a ser exercido pela leitura de textos literários na escola, no que é complementada pela versão mais recente da Base Nacional Comum Curricular em sua proposta de um campo denominado artístico-literário no ensino da língua portuguesa (SILVA, MACÊDO e SEGABINAZI, 2017). Outro índice recente é a eliminação da Literatura Brasileira do rol das disciplinas do ensino médio e seu conteúdo supostamente inserido na disciplina Língua Portuguesa, sem ampliação de sua carga horária, sob o argumento de redução do excesso de disciplina. Essa medida, adotada na maioria dos estados brasileiros, indica claramente que o conhecimento literário é considerado como um saber dependente de outro e, no seu limite, supérfluo ou sem importância.

Internamente, a partir de um diagnóstico de crise da leitura que se estende ao ensino da literatura se questiona e se rejeita as práticas de ensino com a literatura, predominantes no ensino fundamental, e sobre a literatura, que é a base da periodização ensinada no ensino médio, embora elas ainda se façam presentes até hoje nas escolas. Em seu lugar, a leitura de textos literários é direcionada para a formação do leitor, um lugar mais restrito, porém mais garantido, sendo responsável pelo desenvolvimento do hábito e do gosto pela leitura a partir da fruição descompromissada das obras. Também se desenvolveu uma série de contestações da ordem e da valorização da tradição literária



nacional, agora definida como cânone, resultando em uma abertura para outras tradições, recuperação de obras do passado e maior diversidade na seleção dos textos, que passa a observar critérios como representação de gênero, etnia e orientação sexual entre outras minorias sociais e culturais. Há, ainda, o argumento de que dados históricos, análises críticas e outros procedimentos pedagógicos de ensino da literatura precisam dar lugar à leitura efetiva das obras como conteúdo desse ensino (REZENDE, 2013).

De todas as transformações ocorridas, certamente a mais significativa é a que revisita a histórica e constante associação entre leitura de obras literárias e educação para defender não apenas a ratificação da importância da leitura das obras literárias na escola, nem apenas a simples leitura extensiva das obras, nem apenas a centralidade da leitura das obras no ensino da literatura. Trata-se de ir além e reivindicar que a leitura das obras literárias não seja mais subordinada a outros fins que não o do ensino da literatura compreendido como o ensino de uma forma específica de ler as obras literárias que é a *leitura literária* ou letramento literário.

Tal modo de ler e também produzir textos literários sempre fez parte dos usos da literatura na educação, mas não era percebido antes porque se encontrava diluído no uso generalizado dos textos literários em diversas funções. Atualmente, quando esse uso mais amplo foi progressivamente delimitado



e até mesmo apagado, a leitura literária emerge como um modo específico de se relacionar com os textos literários, um exercício de linguagem, de construção do nosso corpo simbólico, que é essencial para a afirmação da condição humana. É por essa razão que a manutenção do letramento literário passa a ser uma demanda importante não apenas na formação do leitor, mas na formação integral do aluno ou na educação como *bildung*.

O conceito de *bildung*, palavra alemã que pode ser traduzida como formação, cultivo, edificação, erudição, autoformação ou educação a depender do contexto, tem sua emergência no século XVIII no contexto do iluminismo alemão tendo encontrado guarida em grandes autores tanto na literatura quanto na educação, a exemplo de como Schiller, Goethe, Herder e Humbolt (Alves, 2019; Weber, 2006). Inicialmente, *bildung* se referia a uma espécie de tradução do ideal grego de *kalokagathia*, um projeto aristocrático de formação humanística em contraponto aos objetivos excessivamente pragmáticos da educação burguesa. Atualmente, *bildung* é concebido, a partir da tradição nórdica-alemã, como “uma combinação de conhecimentos, modos de organizar o pensamento, modos de entender e se relacionar com outras pessoas e modos de entender a si mesmo” (PIEPER, 2007, p. 7). Dessa forma, torna-se um conceito central para todos que veem a escola como um espaço de formação integral do ser humano e não apenas um lugar para deter-



minadas aprendizagens (LARS LØVLIE e STANDISH, 2002; TAYLOR, 2017; SJÖSTRÖM et al., 2017; STOJANOV, 2018). Em consequência, se educar é o processo de socialização e desenvolvimento integral do ser humano que se oferece como *bildung*, a experiência de linguagem dada pela leitura literária não pode estar ausente da escola.

Embora defendido e praticado no Brasil e em vários outros países, esse papel renovado do ensino da literatura e compreensão da leitura literária ainda não foi plenamente incorporado ao cotidiano da escola. Em parte, devido ao movimento histórico do ensino de literatura e leitura de obras literárias que mantém propostas do passado misturadas em ações do presente. Em parte, devido às pressões externas que têm dificuldade de reconhecer o lugar da formação literária, em particular, e humana, em geral, dentro de um paradigma de educação utilitária e cada vez mais pragmática. Em parte, devido às dificuldades de delimitação e definição pedagógica dos vários aspectos da leitura literária.

É para enfrentar essas dificuldades e fortalecer o ensino da literatura na educação básica que este livro identifica, sistematiza e divulga propostas e experiências de ensino que são práticas efetivas de leitura literária na escola. Elas foram gestadas na Rede Nordeste de Ensino de Literatura que reúne pesquisadores, alunos de pós-graduação e professores do ensino básico e superior de instituições de ensino dos nove estados da região. Para a seleção, foi adotado como



critério primeiro a caracterização da atividade como uma proposta ou experiência didática de letramento literário realizadas em escolas da educação básica ou com professores em formação. No caso de proposta, foi considerado o planejamento, com ou sem execução, de uma estratégia de ensino, compreendendo um conjunto ou sequência de atividades em sala de aula. Já para a experiência, foi considerada um acontecimento, episódio, prática de sala de aula ou atividade extraclasse singularizada na escola. Em qualquer dos casos, duas características eram fundamentais para a apreciação da prática apresentada. A primeira delas é que envolvesse necessariamente a leitura de um texto literário em uma situação de ensino, não importando a temática ou formato do texto, embora o seu estatuto de literário deva ser necessariamente justificado. A segunda é que se apresentasse como leitura literária, ou seja, uma forma específica de leitura que constrói o sentido da obra no encontro pessoal e intransferível do leitor com o texto. Trata-se, portanto, de uma leitura que se coloca como alternativa ao emprego tradicional do texto literário para um ensino com a literatura, isto é, como instrumento do ensino de língua ou outro conteúdo pedagógico qualquer, e sobre a literatura, quando o foco não é a leitura do texto em si mesmo, mas sim um movimento artístico, a biografia de um autor, um acontecimento histórico ou cultural do qual a obra é exemplo e confirmação de alguma característica.



O resultado são as 12 práticas que constituem este livro. A primeira delas, **Instalações Literárias**, de Daniela Segabinazi e Karla Patrícia Ferreira Silva, coloca em destaque o trabalho interdisciplinar entre literatura e artes visuais a partir da leitura da obra literária *Roupa de brincar*, de Eliandro Rocha e ilustrada por Elma. A prática é resultado de um intenso e profícuo trabalho com projetos de leitura que ocorrem na escola EMEF Lúcia Giovanna Duarte de Melo, da rede municipal de João Pessoa/PB ao longo de todo o ano letivo. As instalações consideram a participação ativa dos leitores, desde a compreensão leitora da obra, ativada por conhecimentos prévios e inferências ao longo da leitura em voz alta (SOLÉ, 1998; SOUZA, 2010), realizada pelas professoras, passando pela (re)interpretação e (re)leituras ao confeccionarem os materiais e fazer a montagem da instalação.

A segunda prática, **Crônicas na sala de aula**, abarca o estudo do gênero a partir da leitura de *Assalto*, *Caso de chá* e *Na escola*, de 70 *historinhas*, de Carlos Drummond de Andrade. A proposta de João Batista Pereira e Nathália Regina dos Santos Costa tem o intuito de aproximar os estudantes do gênero literário e, a partir dos temas abordados, estabelecer um diálogo intertextual com demandas sociais e com suas representações na estética. Os autores enfatizam na proposta o protagonismo do professor ao afirmarem que é seu papel reunir diferentes estratégias para levar os alunos a adentrarem no texto literário,



realizando uma leitura que busque revelar não apenas o caráter estético do texto como também o contexto histórico-social em que se insere.

A terceira prática, **Bentôs literários**, é um relato de experiência realizado durante a pandemia COVID-19 em turmas do nono ano do ensino fundamental II, descrito pelo professor Geam Karlo-Gomes e a professora Maria Auxiliadora Nascimento Alves. A proposta considera a leitura integral das obras literárias e a associação com o bentô culinário japonês, uma espécie de marmitta brasileira, mas com um toque de criatividade. Assim, os/as estudantes são convidados à leitura e discussão do texto literário e, posteriormente, apresentar uma imagem que revele partes significativas do texto para o/a leitor/a.

Na sequência, a quarta prática denominada **Ciranda Literária**, foi realizada pela professora Regilane Barbosa Maceno. A experiência aconteceu durante a Pandemia da Covid19, em 2021, e, por essa razão, apenas três obras foram trabalhadas em turmas dos anos finais do ensino fundamental: *A Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães; *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto e livro *Garibaldi e Manoela: Uma história de amor*, de Josué Guimarães. A prática envolveu desafios de leitura como a construção de linha do tempo, mapa conceitual, *fanfic* direcionada à comunidade, fantoches, *móvil* literário, *podcast*, *acróstico*, construção e representação teatral, contextualização histórica, reescrita, continuação de escrita



etc. sob uma perspectiva de atividades interdisciplinares e, que ao final, foram produzidos o álbum do projeto para ser exposto nos espaços da escola e no Stand da escola na V Feira Literária de Codó-FLIC.

Chegamos a quinta prática. Também originada de uma experiência realizada durante a Pandemia, as professoras Edma de Góis, Joseane Maytê Sousa Santos e o professor Oton Magno Santana dos Santos nos contam como foi a **Curiosidade literária**. Com o objetivo de realizar leituras que demonstrem o repertório do estudante, conteúdos e formas de seu interesse, bem como propiciar que este conheça outras referências trazidas pelos colegas e pela professora, a prática iniciou com a leitura pelo/a professor/a e depois convidou os estudantes a partilhar suas curiosidades, leituras e trechos de obras literárias. No relato temos dois episódios interessantes da vivência que nos mostram o engajamento dos estudantes e o papel do professor, além de nos revelar preferências e variedades de leituras entre os alunos.

A sexta prática nos leva para a poesia nos anos iniciais e se intitula **Vivências poéticas**. Elaborada pela professora Roselusia Teresa de Moraes Oliveira, envolve poemas de Manoel de Barros e Cecília Meireles, entre outros gêneros textuais. Nesse relato de experiência, a autora enfatiza o processo de criação e inventividade a partir da produção de um caderno de memórias, principal produto artístico que reunirá as percepções, sensações e os sentimentos vividos. A



prática conta com três etapas importantes no processo de criação do caderno e considera que a execução deve ser realizada em um trimestre.

Fotopoemas é a sétima prática de leitura literária. Coordenada pela professora Christina Bielinski Ramalho e pelo professor Carlos Alexandre Nascimento Aragão, a prática foi desenvolvida por professoras da educação básica e discentes da pós-graduação. O objetivo principal é orientar a leitura e produção de fotopoemas como estratégia de ensino de literatura com ênfase na fruição poética. Para tal, a proposta segue seis etapas, muito bem delineadas ao longo do capítulo, com indicação de uma oficina de 30 horas ou 10 dias de aulas. Importante destacar que na experiência relatada a seleção dos textos dos poemas contemporâneos são de poetas nordestinos/as, com diversidade estética e temática, visando estimular e reforçar a identidade regional nordestina.

Leitura em várias linguagens artísticas é a oitava prática apresentada nessa obra. Coordenada pela professora Eliane Bezerra, com a participação de mais seis pesquisadores, a proposta trabalha com a leitura da obra *Morte e vida Severina e outros poemas*, de João Cabral de Melo Neto e a Versão audiovisual adaptada para os quadrinhos pelo cartunista Miguel Falcão. O relato é de uma das participantes do projeto, que em 2020 realizou a atividade em uma turma de terceiro ano de ensino médio. Na experiência relatada vamos encontrar os procedimentos metodo-



lógicos detalhados, assim como todas as nuances da prática, com exemplos e depoimentos dos envolvidos.

A prática seguinte continua na seara do ensino médio e propõe a leitura do romance *São Bernardo*, de Graciliano Ramos. Intitulada **Tradução intersemiótica**, a nona prática envolve a leitura coletiva do romance e a partir da divisão em grupos; os alunos realizam uma tradução da obra para outras linguagens artísticas, que podem ser objetos a fotografia, o vídeo, a dança, o teatro, a música e, também, esquete teatral (com atores ou teatro de bonecos); curta-metragem (com uma cena); história em quadrinhos (*storyboard*); montagem fotográfica etc. Desenvolvida pelas professoras Marta Gonçalves e Marília Maia Saraiva, a experiência foi realizada em um bimestre.

A décima prática é uma proposta de oficina a partir da leitura dos **Quadrinhos eróticos de Alice Ruiz: diálogos para o ensino médio**. Renata Junqueira de Souza e o professor Marivaldo Omena Batista discorrem sobre os objetivos e o passo a passo da oficina em quatro aulas, com ênfase para a leitura intertextual e a conexão texto-texto, para ao final propor duas seções: a) *O quebra-cabeça*, de Alice Ruiz; e b) *Caixa de Afrodite*.

Nossa décima primeira prática trata de **Leitura mediada de poemas em sala de aula**. Experiência planejada e realizada em 2021, por Viviane Aires Araújo, com orientação da professora Cleudene de Oliveira Aragão, a proposta considera a leitura inten-



siva de uma obra literária, que nesse relato foi a antologia de poemas *Varal de poesia* (2003) para turmas do sexto ano dos anos finais do ensino fundamental. A experiência narrada evidencia as etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação, baseadas na sequência básica de Cosson (2019), as quais foram detalhadas no capítulo e revela os caminhos e as incertezas de um trabalho feito durante a pandemia COVID19, mas que ao final foi exitosa.

Por fim, apresentamos a décima segunda prática, **Leitura Cumulativa: uma prática de letramento literário de relacionar textos**. Elaborada e desenvolvida pelas professoras Rosimeire Albuquerque, Cristiane Conde, Cássia Nascimento, o professor Kleber Costa e sob a supervisão do professor Rildo Cosson, a proposta teve por objetivo realizar leitura intertextuais para contextualizar e ampliar a interpretação de um texto complexo. A descrição da proposta indica sua realização a partir do 3º ano do ensino fundamental, considerando várias possibilidades de tempo de realização. Na experiência temos o passo a passo de quatro etapas bem delimitadas e que são assim denominadas: Preparação da coletânea; Leitura inicial; Leituras mediais; e, Leitura final.

Que essas práticas sejam exemplos para outras tantas práticas de um ensino de literatura que tenha o letramento literário como horizonte e formação integral do aluno como objetivo primeiro e último do processo educativo.



Referências

ALVES, Alexandre. A Tradição Alemã do Cultivo de si (Bildung) e sua Significação Histórica. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 2, e83003, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000200606&lng=en&nrm=iso.

BUZEN, Clécio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogos Educacionais**, v. 11, n. 34, p. 885-911, 2011.

COSSON, Rildo. Mother tongue education in Brazil: a battle of two worlds. **L1-Education Studies in Language and Literature**, v. 7, n. 1, p. 37-52, 2007.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

LØVLIE, Lars e STANDISH, Paul. Introduction: Bildung and the idea of a liberal education. **Journal of Philosophy of Education**, v. 36, n. 3, p. 317-340, 2002. Disponível em: <http://armytaget.net/pdsdata/L%20vlie%20Bildung%20and%20the%20idea%20of%20a%20liberal%20education.pdf>

PIEPER, Irene (Ed.). **Text, literature and “Bildung”**. Strasbourg: Language Policy Division: Council of Europe, 2007.

PIETRI, Émerson de. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, v. 43, p. 70-83, 2010.

REYNOLDS, Suzanne. **Medieval Reading: grammar, rhetoric and the classical texts**. Cambridge: University Cambridge Press, 2004.

REZENDE, Neide L. de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola; 2013.

SILVA, Raquel S.; MACÊDO, Jhennefer. A. e SEGABINAZI, Daniela. M.. A literatura juvenil no ensino fundamental II: avanços e recuos na base nacional comum curricular. **Revec - Revista de Estudos de Cultura**, n. 7, p. 31-41, jan/abr., 2017.



SJÖSTRÖM, Jesper et al. Use of the concept of Bildung in the international science education literature, its potential, and implications for teaching and learning. **Studies in Science Education**, v. 53, n. 2, p. 165-192, 2017. DOI: 10.1080/03057267.2017.1384649

SOARES, Magda. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

SOUZA, Renata J. et al (org.) **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

STOJANOV, Krassimir. **Education, Self-consciousness and Social Action** - Bildung as a Neo-Hegelian Concept. London e New York: Routledge, 2018. <https://doi.org/10.4324/9781315161259>

TAYLOR, C.A. Is a posthumanist Bildung possible? Reclaiming the promise of Bildung for contemporary higher education. **High Educ**, V. 74, p. 419–435, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10734-016-9994-y>

WEBER, José Fernandes. Bildung e Educação. **Educação & Realidade**, v. 31, n. 2, p. 117-133, jul./dez. 2006.





Prática 1

Instalações Literárias

Daniela Segabinazi
Karla Patrícia Ferreira Silva

1. Título

Instalações Literárias

2. Ano/Segmento escolar

2º e 3º ano do Ensino Fundamental I

3. Objetivo

Formar leitores competentes e criativos mediante trabalho interdisciplinar entre a arte e a literatura a partir da leitura, organização e montagem da Instalação literária da obra *Roupa de brincar*, de Eliandro Rocha e ilustrada por Elma.

4. Materiais utilizados

- Livro
- TNT
- Papel
- Lápis de colorir
- Roupas
- Manequins



5. Duração da atividade

2 meses

6. Textos usados

ROCHA, Eliandro. **Roupa de brincar**. II. Elma. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

PEREIRA, Ana Paula Pedersoli; ALMEIDA, Eliana Guimarães. **Uma experiência de leitura literária no primeiro ciclo**. Revista Práticas de Linguagem. Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2019/01/6-Relato-Umaexperi%C3%Aancia-de-leutra-liter%C3%A1ria-eliana-e-ana-paula-57-69.pdf>.

7. Critérios de seleção do(s) texto(s)

- Qualidade do texto verbal e visual
- Sugestão criativa a partir da narrativa

8. Detalhamento das atividades

8.1 Antes da leitura

1º etapa - Ambientação e confecção de materiais para a leitura em voz alta do livro

Antes da apresentação da obra, as professoras se vestem com roupas coloridas (parecidas com as roupas da personagem do livro que representa a tia) e luvas pretas, com o objetivo de chamar a atenção e explorar a imaginação dos alunos para o que vai acontecer na história literária. Além disso, será con-



feccionado um guarda-roupa, podendo ser esse produzido com papelão e TNT, para despertar a curiosidade da função daquele objeto na narrativa literária.

2º etapa - Perguntas provocativas a respeito do guarda-roupa, instigando o conhecimento prévio dos alunos

O guarda-roupa deverá ser mostrado e serão realizadas as seguintes perguntas: que objeto é esse? Há em suas casas? Qual a função desse objeto, para que serve? Ademais, o guarda-roupa será aberto e serão retiradas as peças de roupas (vestidos, bolsas, laços e outras vestimentas e acessórios).

Na sequência, a professora se vestirá com algumas roupas e objetos que serão retirados do guarda-roupa e alguns questionamentos podem ser formulados: as roupas são bonitas? Para que servem? Para que local vocês iriam com essas roupas? Essas roupas podem ser utilizadas para brincar? Após as perguntas, o guarda-roupa será novamente fechado e surgirá uma mão com uma luva preta, a qual entregará um vestido preto para a professora. A docente retirará as roupas coloridas que está vestida e abraçará a roupa preta, sendo feito um momento de silêncio.

Depois desse abraço com a vestimenta escura, o guarda-roupa será aberto novamente e será retirado de dentro um livro, o qual ficou escondido no local. Feito isso, a leitura do livro será explorada de diversas maneiras, começando pela capa, contracapa, guarda, título, ilustrações. Nesse momento de exposi-



ção, algumas inferências podem ser exploradas, como o que acontecerá na história.

Após esse momento, os alunos serão informados que a história será lida na próxima aula.

8.2 Durante a leitura

1º etapa – Leitura dialogada

Utilizando o guarda-roupa elaborado previamente, do qual serão retiradas várias roupas, a leitura deverá ser feita de forma colaborativa, ou seja, entre as professoras que estarão contando (cada uma fará a leitura de uma página).

2º etapa – Perguntas provocativas para a compreensão do texto

Conforme as roupas forem mudando de cor no decorrer da narrativa, algumas perguntas poderão ser formuladas: O que podem representar as roupas coloridas? E as roupas pretas?

8.3 Depois da leitura (aqui o tempo fica a cargo dos docentes que conduzirão o processo)

Após a leitura, as professoras podem reler a história e montar oficinas para confecção de bonecos e roupas de brincar, ancorados no livro para a exposição no corredor de entrada da escola. Nesse processo, de acordo com as suas experiências, cada aluno criará uma roupa e um boneco a seu modo. Após a



construção dos bonecos, a instalação será formada.

Os bonecos serão amarrados em um suporte de arame construído e com aportes serão inseridas as citações que mais gostaram no livro. Depois de pronta, a instalação ficará na escola por três semanas para visitação da comunidade e dos familiares dos alunos. Também podem surgir no processo de criação, outros elementos artísticos e objetos que podem ser agregados ao espaço em que a instalação permanecerá para acesso e interação com a comunidade escolar.

9. Avaliação das atividades

- Compreensão leitora das crianças sobre a narrativa
- Identificação dos elementos estruturais da narrativa
- Sensibilização do tema “morte”
- Leitura do livro ilustrado
- Seleção de cenas e personagens para ilustrar e transformar em objetos artísticos
- Seleção de passagens para reprodução na instalação
- Criatividade na composição da instalação
- Trabalho colaborativo na confecção das peças para a instalação
- Questionamentos e discussões sobre a relação literatura, arte e vida
- Organização da instalação
- Oralidade



10. Outras informações relevantes/necessárias para o entendimento da atividade

Uma Instalação Literária requer a compreensão dos docentes sobre o trabalho interdisciplinar que ocorre, especialmente, entre literatura, artes e língua portuguesa. Ademais, exige tempo de preparação que se inicia com a escolha da obra literária e se desenvolve com as etapas da leitura, sobretudo, após explorar vários modos de ler o livro escolhido.

É importante destacar que é uma atividade que envolve toda a comunidade escolar e, portanto, é necessário considerar tempo para todas as fases, inclusive para deixar disposta nos espaços da escola, que não a sala de aula. Sugerimos por fim, propor possibilidades de interação com a instalação literária; por exemplo, tocar, ler, escrever, desenhar, recortar, mover, sentir etc.

Equipe executora

1. Coordenadora/Pesquisadora responsável:
Daniela Segabinazi
2. Professores da Rede Básica de Ensino:
Elizabeth Medeiros Ferreira Pereira
Karla Patrícia Ferreira Silva
Maria Sueli Cirino de Araújo
Pollyanna Marinho dos Santos



NARRATIVA DA EXPERIÊNCIA

Apresentação/Justificativa

O subprojeto “Instalações literárias” é parte integrante do macroprojeto “Lúcia Giovanna no mundo da Literatura Infantil”, que busca a formação de um leitor integral. O referido projeto teve início no ano de 2018. Para aquele ano, as turmas de 3º ano e de Aceleração trabalharam com às “Sacolas literárias”. Essas sacolas eram enviadas duas vezes por semana para as casas dos alunos.

Para o ano de 2019, no 1º bimestre, as turmas iniciaram dando continuidade as “Sacolas literárias”, projeto realizado no ano anterior. A partir da formação continuada, a qual vem sendo realizada na escola, por intermédio de uma parceria com a UFPB, foi discutido o texto “Uma experiência de leitura literária no primeiro ciclo”, de Ana Paula Pereira e Eliana Guimarães Almeida. O artigo traz algumas estratégias de leitura para serem trabalhadas com a história *Roupa de brincar* (2015), de Eliandro Rocha.

A partir disso, em conjunto, o grupo docente da Escola Lúcia Giovanna optou por elaborar esse subprojeto, o qual objetiva unir a arte e a literatura de forma pioneira na escola, trazendo para o ambiente escolar, a interdisciplinaridade.

As instalações são construções artísticas que permitem a interação entre o objeto, o autor e os espectadores. Assim como dito, o projeto com instalações é pioneiro na Escola Lúcia Giovanna, ou seja, um



desafio para os professores e alunos, mas, ao mesmo tempo, trazem em si uma significativa potencialidade cultural, ao apresentar para o aluno uma forma artística pouco conhecida e quiçá nunca vista por eles e seus familiares em seus cotidianos. Trata-se de um verdadeiro desafio ante a interdisciplinaridade das artes visuais e da literatura, provocando, assim, a multiforme faceta da literatura no cotidiano dos alunos. Será lançado, por meio desse projeto, algo novo na literatura, uma nova forma de expressar concretamente as emoções sentidas com a leitura dessa obra.

Em todas as etapas desse projeto serão encontrados os trabalhos dos seguintes segmentos: Elizabeth de Me-deiros Ferreira Pereira (2º e 3º ano), Karla Patrícia Ferreira Silva (3º ano e Aceleração), Maria Sueli Cirino Araújo (2º e 3º ano) e Pollyana Marinho dos Santos (3º ano).

Resultados: considerações e reflexões

2.1 Apresentando o livro: antes da leitura

Os alunos deram várias respostas para as perguntas que foram feitas, o que potencializou suas vivências em conexões com a narrativa.

2.2 A contação da história

Para iniciar o momento da primeira leitura, as professoras responsáveis foram vestidas com roupas que, de alguma forma, recuperavam a temática da narrativa, portanto uma vestia roupas pretas e a outra roupas coloridas.



Para resgatar as respostas que tinham sido dadas no momento antes da leitura, as professoras fizeram algumas perguntas: O que a cor preta faz vocês lembrarem? As respostas foram sempre relacionadas à morte, a velório, à escuridão, à tristeza. Já quando as mesmas perguntas foram direcionadas para as roupas coloridas que Beatriz vestia, os alunos associaram à festa, a carnaval, à alegria, a divertimento.

Após essas respostas iniciais, as professoras formularam o seguinte questionamento: Já que Ana está vestida assim, então quer dizer que ela é uma pessoa triste? Nesse momento, os alunos ficaram pensativos e refletiram sobre as associações que tinham feito anteriormente, concluindo que a roupa não estava ligada ao que uma pessoa é ou sente.

Além desses questionamentos, assim como feito no momento antes da leitura, os elementos paratextuais também foram explorados novamente, como todos os elementos presentes na capa e na contracapa.

No decorrer da história, algumas crianças não se deram conta de que alguém tinha morrido, elas acreditaram que a pessoa tinha ido embora ou viajado. Para não interferir, nada foi indicado pelas professoras, ou seja, os alunos ficaram livres para expressarem aquilo que tinham entendido. Além disso, outros alunos também não conseguiram perceber que havia um relacionamento amoroso entre os personagens, sendo assim, apontaram que poderia ser o vizinho que havia morrido. Poucos conseguiram perceber a



foto que aparece no decorrer da narrativa e associar que era o tio que tinha morrido.

O mesmo aconteceu nos momentos em que a personagem infantil do livro entrava no universo da imaginação e vivenciava várias aventuras. Para os alunos que estavam ouvindo a história, esses episódios realmente estavam acontecendo. A maioria dos comentários se concentraram nas roupas que a personagem da tia usava. As crianças elogiaram, mas, de forma geral, muito mais criticaram o gosto dessa personagem, chegando a relacionar um de seus vestidos com uma abóbora e até duvidar como o tio poderia ter se apaixonado por alguém que se vestia dessa maneira.

Dentre os comentários mencionados após o momento da leitura, alguns chamaram bastante atenção, como: “não devemos ficar tristes pelas pessoas que morrem, pois elas não saem nunca do nosso coração” e “não devemos julgar as pessoas pelas roupas que usam”.

2.3 Preparação e montagem da instalação: o depois da leitura

Fig. 1 – Entrada da escola



Fig. 2 – Saguão da escola



Fig. 3 – Espaço Interativo



Fig. 4 – Exposição imagens livro



Fig. 5 – Produção dos alunos



Fig. 6 – Produção dos alunos



Fig. 7 – Produção dos alunos



Fig. 8 – Produção dos alunos



Fontes: acervo pessoal dos autores



Referências

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

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

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEREIRA, Ana Paula Pedersoli; ALMEIDA, Eliana Guimarães. *Uma experiência de leitura literária no primeiro ciclo*. **Revista Práticas de Linguagem**. Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2019/01/6-Relato-Uma-experi%C3%Aancia-de-leitura-liter%C3%A1ria-eliana-e-ana-paula-57-69.pdf>

ROCHA, Eliandro. **Roupa de brincar**. II. Elma. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

SEGABINAZI, Daniela; SOUSA, Raquel. Leitura literária na escola: os projetos de leitura In: PEREIRA, Danglei (org.). **Nas linhas de Ariadne**: literatura e ensino em debate. Campinas (SP): Pontes editores, 2017.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

SOUZA, Renata J. et al (org.) **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.





Prática 2

Crônicas na sala de aula

João Batista Pereira
Nathália Regina dos Santos Costa

1. Título

Crônicas na sala de aula

2. Ano/Segmento escolar

1º Ano do Ensino Médio

3. Objetivo

Promover a interação do aluno com a literatura por intermédio do gênero crônica.

4. Área disciplinar

A atividade pode ser realizada tanto no ensino de literatura portuguesa como estrangeira

5. Duração da atividade

As atividades serão realizadas em quatro encontros semanais de cinquenta minutos.

6. Textos literários utilizados

As crônicas *Assalto*, *Caso de chá* e *Na escola*, de *70 historinhas*, de Carlos Drummond de Andrade.



7. Critérios de seleção dos textos

Por serem curtas, acessíveis e apresentarem suas temáticas com leveza e despojamento, as crônicas selecionadas permitirão o contato dos alunos com o texto literário com menor rigidez e formalismo, viés adensado pelo enfoque interacionista, ao dialogar com o contexto em que eles vivem, de forma a abarcar os conhecimentos de mundo trazidos para a sala de aula. Além disso, os temas abordados por meio deste gênero narrativo buscarão estabelecer um diálogo intertextual com demandas sociais e com suas representações na estética. Por fim, assentimos que a crônica, por estar intrinsecamente ligado ao cotidiano e às minudências da vida, aproximará os alunos ao universo da literatura e, por consequência, com a obra do escritor Carlos Drummond de Andrade.

8. Detalhamento das atividades

1º Passo/Aula:

Nesse momento acontecerá o contato dos alunos com a crônica *Assalto*. Aproveitando a estrutura da narrativa, a estratégia didática adotada será a Leitura Dramática. Embora não haja personagens claramente definidos no enredo, as falas, em discurso direto, bem como as partes em que o narrador discorre sobre o desenrolar dos acontecimentos, serão divididas pelos alunos da sala, de forma que um aluno represente o narrador, enquanto os demais reproduzem os diálogos. Durante a leitura ocorrerão pausas, para



a turma fazer “previsões” sobre o que acontecerá na história, e, ao final, será proposta uma roda de debate para discutir sobre as previsões feitas em relação à crônica. O objetivo deste módulo é efetivar um contato mais informal com a obra literária para desmistificar possíveis antipatias que os alunos possuem em relação à leitura por experiências anteriores no contexto escolar. Intentamos que eles reflitam sobre suas concepções e os sentidos que pode comportar um texto literário. No final da aula será pedido que eles tragam reportagens com histórias para o próximo encontro.

2º Passo/Aula:

Nesse encontro a estratégia de ensino utilizada será o estudo de texto, na qual serão lidas as reportagens trazidas pelos alunos. Ainda utilizando a crônica *Assalto* como referência, desafiaremos os estudantes a identificar as semelhanças e as diferenças entre as reportagens escolhidas e o texto abordado na aula anterior. Os primeiros vinte minutos serão dedicados a essa análise e, no restante da aula, discorreremos sobre as origens da crônica no texto jornalístico a partir da abordagem expositivo-dialogada. O objetivo a ser buscado nesse enfoque é contextualizar as origens do gênero, destacando o caráter fronteiro que o demarca entre jornalismo e a literatura. Espera-se que os alunos estabeleçam uma relação efetiva entre a obra literária e a vida, enxergando uma aproximação da arte com suas realidades.



3º Passo/Aula:

A crônica abordada nesse módulo será *Caso de chá*, a ser lida de forma compartilhada. A estratégia de ensino será Expositivo-dialogada, e, a partir do texto, abordaremos a seguinte questão: a estrutura curta e breve do gênero (“pílulas de fácil digestão”) e a linguagem simples e coloquial (oralidade) afetam o seu valor estético? O objetivo da aula é verificar os conceitos de literatura que os alunos trazem para a escola e, a partir destas indagações, proporcionar maior amplitude para a ideia do literário. Espera-se que eles fiquem familiarizados com a literatura e compreendam a relação de suas realidades com o universo ficcional, em especial, com a crônica. Com esta abordagem pretende-se relativizar o paradigma de que a literatura remete sempre a romances de linguagem erudita e de difícil assimilação.

4º Passo/Aula:

No presente módulo será proposto um Júri simulado como estratégia didática. A crônica *Na escola* lastreará o desenvolvimento desta proposta, levando o júri formado pelos alunos a debater sobre o uso do uniforme na escola. Constituído de juiz, jurados, advogados de defesas e de acusação, com esta estratégia busca-se revelar como a literatura interage com a realidade e permite promover uma reflexão nos alunos, que deverão expor opiniões sobre a temática da crônica lastreados em argumentos, de forma a atuarem como seres sociais no contexto em que se



encontram inseridos. A expectativa é que eles desenvolvam o senso crítico, aprendam a fundamentar e defender os seus pontos de vista, além de ouvir e respeitar os argumentos contrários, de forma a construir e reconstruir os seus conceitos sobre a realidade.

9. Avaliação das atividades

A avaliação do processo de aprendizagem vivenciado pelos alunos deverá considerar como se deu a evolução de cada um deles a partir da leitura e da análise das crônicas e como essa prática literária repercutiu em suas concepções de mundo. Como foi a recepção deste gênero em suas vivências em sala de aula? Qual é a relação dos temas das crônicas com suas experiências pessoais? Possíveis respostas para estas indagações poderão ser encontradas nos seguintes parâmetros avaliativos:

- Compreensão leitora sobre as narrativas
- Identificação dos elementos estruturais da narrativa
- Reflexão sobre os seguintes temas: mal-entendidos, confiança e igualdade
- Relação entre o texto jornalístico e o ficcional
- Questionamentos e discussões sobre a relação entre literatura, arte e vida

10. Papel do professor

Inferir o protagonismo do professor nesta proposta pedagógica alude a um aspecto basilar: a necessidade de os alunos se identificarem com a literatura



como leitores, levando-os a uma fruição do universo ficcional que envolva suas percepções apartada de formalismos, numa interação livre e dinâmica. A consecução deste propósito decorre primordialmente do professor, na medida em que ele deve se cercar de um conjunto de estratégias didáticas que permitam análises e interpretações literárias que contemplem a estética, priorizando a leitura do texto ficcional como porta de entrada, sem perder de vista os elos das obras com o contexto histórico-social. Este ponto de partida exige uma renovação na forma de os docentes apresentarem textos ficcionais nas escolas, adotando recursos que atendam às demandas dos alunos e aos objetivos de cada prática de ensino, não apenas para reverter uma realidade de segregação cultural, mas também para se contrapor à formação técnica e científica em detrimento da humanística. Portanto, o professor emerge como o mediador adequado para promover o resgate de princípios ético-estéticos no ambiente educacional, no que a crônica, configurada discursivamente ao “rés-do-chão”, surge como uma escolha exemplar.

11. Outras considerações

As atividades de letramento literário por meio das crônicas se embasam em um pressuposto: propiciar a discussão e a reflexão dos alunos sobre este gênero narrativo. Neste sentido, o diálogo com a realidade será essencial, e dele decorrerá a construção do



conhecimento sobre as concepções teórico-formais e o contexto histórico que envolvem os textos a serem lidos coletivamente em sala de aula. Esse objetivo será alcançado na medida em que será delegado aos alunos atribuir sentido aos vazios e hiatos presentes em cada uma das crônicas, construindo novos conhecimentos ao rever ou reafirmar conceitos e visões de mundo afeitos tanto à história quanto à estética. No cerne desta proposta ressoa a necessidade de educar por meio da literatura, destacando o alcance e os limites de um processo em que os estudantes possam atuar como agentes relevantes no processo da aprendizagem. Por meio da leitura e da interpretação das crônicas, mediadas pelas conexões mantidas entre texto e contexto, serão percebidas a amplitude e o ecletismo da literatura como expressão simbólica destituída de fronteiras, uma vez que seu limite está vinculado à imaginação.

Equipe executora

1. Coordenador/Pesquisador responsável:
João Batista Pereira
2. Professora da Rede Básica de Ensino:
Nathália Regina dos Santos Costa



NARRATIVA DA EXPERIÊNCIA

A experiência em rede: Relato da oficina Crônicas em sala de aula

A oficina ministrada no *Seminário da Rede Nordeste de Ensino de Literatura* buscou refletir sobre meios para promover uma maior interação do aluno com a literatura. Consoante os traços temático-formais da crônica: o registro coloquial, a circunscrição dos temas às minudências da vida e o destaque às vivências cotidianas, e de estratégias como Júri Simulado, Leitura Compartilhada e Leitura Dramática, a arte literária foi abordada no escopo em que ela se situa, a estética, condicionada, todavia, pelos vínculos mantidos entre texto e contexto. Neste sentido, a ideia de iniciar a oficina lendo as crônicas *Assalto*, *Caso de chá* e *Na escola*, de Carlos Drummond de Andrade, visou mostrar a importância de o acesso à leitura literária decorrer, sempre e inicialmente, do texto ficcional, do qual devem derivar possíveis inferências de cunho social, biográfico, histórico ou ideológico. A repercussão dessa proposta suscitou duas interpretações sobre as crônicas escolhidas, haja vista que as percepções dos participantes sobre os enredos dos relatos ora foram ao encontro do que era óbvio nos textos, ora contemplaram novas questões relacionadas aos temas enfocados. A apreensão de *Assalto* ilustra com perfeição esses prismas, referendando a



plurissignificação portada pela literatura: a partir dos enganos na emissão e na recepção das conversas, as ações dos personagens da crônica, por desconhecerem a origem e as motivações do que era repassado uns aos outros, provocaram desencontros naqueles que frequentavam a feira. Este contexto levou os participantes da oficina a refletirem sobre como os ruídos de comunicação, e as consequências que lhe são sucedâneas, ecoam na contemporaneidade. O paralelo com pessoas que disseminam *fake news*, quer conheçam ou desconheçam a gravidade de propagar tais informações enganosas, foi notada como a questão mais atual suscitada pelo texto drummondiano, perspectiva que permitiu adensar ainda mais as conexões entre literatura e sociedade.

A possibilidade de, por meio das crônicas, narrativas elaboradas em linguagem de fácil compreensão e em tom coloquial, ser alcançada uma aproximação da literatura com a vida dos alunos, ensejou problematizar com os participantes se o gênero, desprestigiado e ao rés do chão, seria considerado uma expressão estética por excelência. Eles alegaram que os temas, a oralidade, a extensão, o enfoque e a facilidade de leitura das crônicas, além de introduzir os leitores no universo da literatura, não diminuí sua importância no campo da estética. Sem se prender ao que é institucionalizado pelo cânone, elas ganham relevo por permitir uma interlocução descomprometida e amistosa dos alunos com a ficção, além de ter a



capacidade de dialogar com temas contemporâneos. Nesse mesmo diapasão, relacionado à importância de reter a literatura como uma expressão simbólica em sintonia com a sociedade moderna, a oficina buscou ressaltar a necessidade de mudar alguns aspectos pretendidos em sua proposta inicial. Para fazer uma comparação entre os fatos narrados na crônica *Assalto* e aqueles que permeiam a modernidade, a ideia original era pedir que os alunos trouxessem notícias e recortes de jornais, mote que daria margem para explicar a origem do gênero. Não à toa, a menção a esse meio de comunicação causou alguma estranheza, haja vista que, na atualidade, é por meio do celular que as informações chegam aos alunos. Assim, além de destacar o surgimento da crônica no século XIX, julgamos pertinente pedir que as reportagens a serem citadas na aula fossem pesquisadas diretamente da internet, por meio dos celulares.

Uma síntese do que foi realizado na oficina impõe lembrar que, além do texto, a adoção de estratégias adequadas no processo de ensino e de aprendizagem amplifica as possibilidades de os alunos reverem ou endossarem a forma como a literatura lhes foi apresentada em seus percursos formativos. As estratégias são fundamentais para motivar e provocar uma imersão em dimensões que somente a arte literária consegue alcançar, nas quais a imaginação é uma premissa fundamental para dar outros e novos sentidos à existência. Desse modo, o docente



ganha protagonismo como um mediador privilegiado para promover o letramento literário e resgatar princípios éticos e estéticos na sala de aula com a literatura, propósito que fica condicionado à adoção de estratégias didáticas que respondam às especificidades e aos objetivos de cada prática de ensino. Ao fim e ao cabo, mediante o que foi discutido na oficina, ficou patente a importância de alicerçar modelos pedagógicos voltados para educar os alunos com autonomia e conhecimento não apenas para fruir textos ficcionais, mas também para interpretá-los como projeções imaginativas que encontram como ponto de partida a própria realidade.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **70 historinhas**. 13 ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.





Prática 3

Bentô Literários

Geam Karlo-Gomes
Maria Auxiliadora Nascimento Alves

1. Título

Bentô Literários

2. Ano/Segmento escolar

Todas as etapas da Educação Básica

3. Caracterização

Prática de leitura independente com resposta criativa e visual por meio do bentô literário.

4. Objetivo

Desenvolver a técnica do bentô literário como leitura responsiva.

5. Duração da atividade

A duração depende da extensão da obra escolhida, cuja tempo de leitura deve ser acrescido de duas semanas a um mês para a elaboração do bentô literário.



6. Definição

O bentô literário é uma forma de reflexão sobre um texto de forma criativa e visual a partir da técnica do bentô japonês. Trata-se do aproveitamento da tradicional “marmitta” (bentô) japonesa como uma forma de expressão artística, neste caso, baseado na leitura de um livro. No bentô culinário, a comida é disposta de forma a se tornar atraente, indicando um cuidado visual que é também afetivo. Já no bentô literário, a ideia é juntar imagens diversas em um todo coerente expressando aquilo que mais chamou a atenção do leitor ou a maneira como ele interpretou o livro. A forma final do bentô literário pode ser uma fotografia, um cartaz ou um vídeo; em suma, uma imagem que traduz a leitura feita, preferencialmente com legendas.

7. Detalhamento das atividades

1º momento – Motivação

Os discentes devem ser preparados para ler a obra por meio de alguma atividade introdutória - que deve ser bem breve - como a leitura de uma notícia de jornal, podendo ser tematicamente relacionada à obra ou um jogo de perguntas e respostas rápidas (quiz), relacionadas ao texto que já seja do conhecimento das crianças. Neste último caso, o professor pode aproveitar o que os estudantes estão estudando em outras disciplinas para fazer o quiz.



Outra possibilidade é a exibição de um vídeo-minuto ou um curta-metragem, ou ainda, fotografias que possam estabelecer conexão com obras a serem, posteriormente, apresentadas aos estudantes. Este momento pode ocorrer na biblioteca, sala de leitura ou mesmo na sala de aula.

2º Momento - Apresentação da obra

O livro que vai ser objeto de leitura deve ser apresentado ao discente fisicamente, com informações breves sobre o autor e a razão da seleção. Neste momento, também deve ser estabelecido o prazo da leitura. Dependendo da turma e da espessura do livro, a leitura pode ser iniciada em sala de aula, com leitura em voz alta, ou de forma silenciosa. O interessante é que todos os estudantes tenham o livro. Por isso, o professor pode buscar parcerias com a equipe escolar para organizar o acesso a esse acervo. O livro também pode ser disponibilizado em PDF ou outros formatos digitais, como o e-PUB. Contudo, é interessante priorizar a leitura do livro físico.

3º momento – Apresentação e modelagem da prática de leitura

Em seguida à apresentação do livro, deve ser apresentado o que é um bentô literário e como fazê-lo. Neste momento, há a possibilidade de o professor também expandir sua criatividade, podendo criar um vídeo, no qual o próprio professor mostra o passo a passo da criação do bentô. Também pode



montar um cartaz ilustrativo ou maquete na sala de aula, estabelecendo a relação entre o bentô literário e o bentô japonês (marmita). Essa apresentação também pode ser feita por meio do Instagram, com apresentação de bentôs produzidos por outra turma. É interessante que esse momento seja bem explorado com um bom número de bentôs literários, para que os estudantes vejam diversas possibilidades de realização de respostas à leitura. Se achar necessário, o professor pode apresentar um bentô literário feito por ele de uma obra que os discentes já tenham lido. Enxergar o docente como leitor comprometido pode contribuir para criar um clima de motivação necessário para o trabalho a ser desenvolvido com os estudantes. Igualmente, é importante que o professor não só apresente a técnica, mas que também enfatize como ela é feita e o que se espera dos discentes, quer em termos de resposta à obra, quanto de criatividade para traduzir imageticamente essa resposta. Um bentô literário deve ser feito individualmente porque é resultado da interpretação que o aprendiz fez da obra. Caso a turma seja grande, o professor pode dividir em dois ou três grupos com obras diferentes.

4º momento – Leitura da obra e produção do bentô literário

Tal como a leitura da obra, a produção do bentô literário deve ser feita preferencialmente extraclasse dentro de um prazo acertado. Uma alternativa para



auxiliá-los nesse primeiro momento com essa técnica, é levá-los à biblioteca e fazer a leitura de um conto ou uma crônica e, em seguida, pedir que eles construam um bentô com os elementos que estejam acessíveis em seu redor ou por meio do acesso à Internet. Ao final, o professor pode ressaltar as diferentes possibilidades de montagem de um bentô e pedir que eles apresentem seus bentôs e percebam como cada um interpreta a obra. Caso o professor perceba que os discentes ainda terão dificuldade de executar a atividade, pode promover um ou dois momentos em sala de aula para verificar como a leitura e a produção do bentô está sendo realizada. Para a produção do bentô, é interessante que o estudante seja orientado a fazer uma leitura primeira da obra, uma leitura de reconhecimento, e depois uma segunda leitura, com o fim de produzir o bentô. Ao realizar duas leituras da obra, o discente terá condições de aprofundar sua compreensão e refletir com mais cuidado sobre como elaborar uma resposta imagética ao texto. O material do bentô são imagens as mais diversas que podem ser colhidas em qualquer lugar, usualmente em sites da Internet, porém costuma ser mais interessante aquelas que os próprios aprendizes capturam de seu cotidiano, seja por meio de fotografias ou desenhos.

5º momento – Apresentação dos bentôs literários

Materialmente, os bentôs podem ser apresentados tanto em um cartaz físico feito em cartolina, em uma página do caderno, uma fotografia ou vídeo,



podendo ser exposta no mural da sala de aula ou da escola; em mural virtual, como o Padlet; em uma rede social, como o Instagram, entre outras formas. A forma precisa ser combinada previamente com os discentes, mas não deve ser definitiva, ou seja, deve haver a possibilidade de troca de meio e suporte, assim como combinações diversas, para que não seja tolhida a criatividade da resposta.

Uma vez produzido o bentô, a explicitação de sua composição pelo discente para o conjunto da turma ou do grupo que leu sua obra é fundamental. O ideal é que haja uma aula especialmente destinada a essa apresentação em que as respostas à obra são discutidas e compartilhadas.

As bibliotecas das escolas podem até promover um concurso de bentôs, criando um regulamento, que defina os critérios para a seleção, os avaliadores, entre outros.

Alternativamente, no caso da leitura de mais de uma obra pela turma, o professor pode organizar uma espécie de feira literária, em que os estudantes se postam em estandes apresentando para outros leitores os seus bentôs literários. Essa feira também pode ser feita em trocas de leituras entre grupos da mesma turma, entre turmas diferentes da mesma escola ou entre duas ou mais escolas e até mesmo em praça pública.



8. Avaliação da atividade

O bentô literário produzido pelo aprendiz é, naturalmente, o material que sustenta a avaliação do professor. Essa avaliação pode ser dividida entre os vários momentos, mas não pode deixar de ter em vista que na produção do bentô, o que vale mesmo é a resposta dada ao texto por meio de recurso visual criativo, ou seja, o relevante desta prática é perceber a presença da leitura, releitura, criatividade e autonomia do discente. Dessa forma, um bentô literário não é um “resumo” da obra em imagens, mas sim uma interpretação, aquilo que o estudante destaca como relevante na obra traduzido e organizado em uma imagem artística; logo, quanto mais revele da leitura pessoal do aprendiz, mais valioso é o material produzido e os discentes devem ser orientados nesse sentido.

Equipe executora

1. Coordenador/Pesquisador responsável:
Geam Karlo-Gomes
1. Professora da Rede Básica de Ensino:
Maria Auxiliadora Nascimento Alves



NARRATIVA DA EXPERIÊNCIA

O bentô foi algo novo para todos os envolvidos neste momento, tanto para os discentes quanto para a docente. Em nossa experiência, as atividades foram realizadas à distância, por conta da pandemia, com uma turma do 9º ano. Nesse formato, juntamos a motivação com a apresentação da obra, em que os estudantes realizaram leituras da obra *Quase Verdade*, de Clarice Lispector, e *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto. Realizamos uma pesquisa coletiva, conversamos sobre as curiosidades da vida de Clarice Lispector e assistimos a uma entrevista no YouTube. Só então foi apresentado o livro, *Quase verdade*, último livro infantil da autora.

Após essa viagem, por uma parte do mundo de Clarice, compartilhamos o *link* do livro em PDF, deixando três cópias impressas da obra na escola para os que não conseguiram acesso pela Internet. Nesse primeiro momento, a leitura foi feita em duas aulas de 50min, via *Google Meet*.

Em seguida, apresentamos o que é um bentô literário e como fazê-lo. Exploramos com os estudantes o que é um bentô enquanto marmitta e o que é um bentô representando um texto lido. Apresentamos diferentes exemplos de bentôs e, como o ensino estava remoto, foi possível explorar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nas possibilidades de produção. Foi preciso um tempo extra



para que os discentes pudessem se familiarizar com algumas dessas TDICs. Para as produções, sugerimos a plataforma de design gráfico Canva, o processador de texto Word e o programa de criação de slides PowerPoint, além de sites de buscas para copiar as imagens. A maioria dos estudantes preferiu usar o Word.

Iniciamos as produções dos bentôs. Os discentes, em sua maioria, não apresentaram dificuldades, porém aqueles que sinalizaram algumas dificuldades receberam atenção docente com muitos exemplos. Não deixamos de salientar aos discentes que os bentôs iriam trazer não somente imagens do que foi lido no livro, mas também uma legenda para cada imagem. Tais legendas revelam os sentidos atribuídos pelos estudantes à obra.

Para contemplar a todos que queriam desenvolver a proposta, foi permitido que usassem o que estava mais acessível: imagens, desenhos, ou mesmo objetos do seu entorno. Ao final, foi feita uma foto de cada bentô e enviada para o *WhatsApp* da docente.

Em outro momento, começamos um debate sobre a questão política do país em meio à crise político-econômica em meio à pandemia. Discutimos muito sobre o conceito de patriotismo. Foi então que apresentamos a obra: *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto. Passada essa motivação, foi pedido que eles lessem a obra. Dessa vez, foi pedido que quem pudesse comprar a obra, a adquirisse, visto que a biblioteca da escola não possui muitas obras



clássicas do cânone. Aos que não puderam comprar o livro, foi enviado o link para leitura em PDF.

Dado o tempo de leitura, foi então convidada a professora de história para falar sobre as revoltas e todo o contexto histórico que envolvesse o livro. Foi um momento muito produtivo. A participação de todos os envolvidos foi satisfatória e a professora de história achou muito relevante participar do momento. Finalizada esta etapa, os docentes foram convidados a participar da produção do bentô da obra. Foi muito mais fácil, uma vez que eles já conheciam a técnica. Os bentôs foram prestigiados por toda a classe. Esse foi um momento para olhar as diferentes percepções sobre a obra.

A seguir, compartilhamos depoimentos de dois estudantes e o anexo com os bentôs produzidos.

A experiência de construir um bentô literário foi simplesmente nova, porque eu nunca tinha ouvido falar antes. Adorei! Lembra as partes de uma redação visual, mostrar as partes marcantes da história e por fim, um modo de atrair as pessoas por cada detalhe lembrado e lido. (G. R. F.)

Foi uma experiência complicada devido à leitura do livro, fui lento para ler, mas foi uma experiência divertida. (M. D. A. C.)



Fig. 1



Fontes: acervo pessoal dos autores.



Fig. 2

BENTÔ LITERÁRIO

"O triste fim de Policarpo Quaresma"







LEGENDA

- Bandeira: é o país que policarpo tanto amava.
- Estátua: onde acontece toda história.
- Roupa de louco: representa quando ele foi para o hospício.
- Violão: uma das coisas que ele tentou aprender sobre o Brasil.
- Ilha: onde ele morreu e onde fez seu último trabalho para Floriano Peixoto.
- Livro: uma outra adoração dele.
- Brasão do exercito: onde ele trabalhou de secretário.

Maicon Daniel alves coelho Bentô literário



-  Representa o amor de Quaresma pela pátria.
-  Representa o desejo de quaresma de que a língua tupi fosse o idioma do Brasil.
-  Representa o aonde quaresma foi levado.
-  Representa a vontade de quaresma de aprender a tocar violão.

Fontes: acervo pessoal dos autores.



Fig. 3



Fontes: acervo pessoal dos autores.



Referências

Bales, J. & Saint-John, L. (2020). Book bento boxes: Creative reading response, **Scan**, n. 39, v. 3, 2020. Disponível em: <https://education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/professional-learning/scan/past-issues/vol-39-2020/book-bento-boxes-creative-reading-response>

Sites sobre e com exemplos de bentôs literários:

Ana Rafaela- Bentô Literário 2022 - https://www.youtube.com/watch?v=zCVsNO4YD_4

Book Bento Boxes - <https://jenniebales.wordpress.com/2018/09/24/book-bento-boxes/>

Book bento instructions and tips - <https://elabraveandtrue.com/2021/12/06/book-bento-instructions-and-tips/>

Building beautiful book bentos - <https://blogs.slj.com/neverending-search/2019/05/04/building-beautiful-book-bentos/>

Instagram de Janaína Spolidório - <https://www.instagram.com/janainaspolidorio/>

Pedro Asaka-Bentô Literário 2022-<https://www.youtube.com/watch?v=J4xkUm2F14Q>

Vamos curtir o vídeo do 3º ano A - tema: Bentô Literário - <https://ms-my.facebook.com/colegiosagradocor/videos/vamos-curtir-o-v%C3%ADdeo-do-3%C2%BA-ano-a-tema-bent%C3%B4-liter%C3%A1rio/164974542191590/>





Prática 4

Ciranda Literária

Regilane Barbosa Maceno

1. Título

Ciranda Literária: “Quem conta um conto aumenta um ponto”

2. Caracterização

Leitura alternada de três livros por uma turma de alunos divididos em três grupos, com apoio de um álbum de atividades e exposição ao final.

3. Segmento escolar

Ensino Fundamental II, preferencialmente anos finais.

4. Objetivo Geral

- Fomentar nos alunos o prazer pelos livros, possibilitando o desenvolvimento de competências que visem a torná-lo leitor e produtor competente de textos, favorecendo a integração social e digital de comunidade escolar ao universo da leitura;

- Fomentar a prática da leitura independente, fazendo uso dos acervos disponíveis na própria escola,



por meio de rodízios desses livros, com a orientação do professor.

5. Duração da atividade

08 semanas

6. Critérios de seleção dos textos

- Obras com um grau de complexidade média para que os alunos se sintam desafiados a investir na leitura do texto;
- Obras que façam parte do acervo da biblioteca escolar¹.

7. Detalhamento das atividades

7.1 Preparação

Após a seleção dos três² livros que serão trabalhados com a turma, o professor deve preparar o álbum com os diversos desafios a serem cumpridos pelos alunos semanalmente no percurso da leitura. Esses desafios são atividades diversas, com diferentes graus de complexidade, tais como construção de linha do tempo, mapa conceitual, *fanfic* direcionada

1 Em nossa experiência, os textos literários foram selecionados principalmente a partir da disponibilidade de obras na biblioteca escolar, por isso foram usados textos adaptados de obras canônicas. Do ponto de vista da formação do leitor literário, porém, a atividade será mais significativa se usadas obras originais, ainda que próximas em termos de complexidade da maturidade literária e leitura dos alunos.

2 Nossa experiência foi adaptada ao contexto da Pandemia Covid 19, uma vez que a maior parte das atividades foram desenvolvidas nesse período, em 2021. Por essa razão, foram selecionadas apenas três obras: *A Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães; *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto e livro *Garibaldi e Manoela*: Uma história de amor, de Josué Guimarães. O ideal é que esse número seja maior e mais diversificado.



à comunidade, fantoches, móbile literário, *podcast*, acróstico, construção e representação teatral, interpretação textual, contextualização histórica, reescrita, continuação de escrita etc.

7.2. Apresentação

No dia da apresentação, o professor pode levar os alunos à biblioteca para que eles mesmos retirem os três livros previamente selecionados, destacando a quantidade de cada texto para cada grupo. Assim, em uma turma de 30 alunos, cada título deve ser lido inicialmente por 10 alunos. Tendo os alunos a posse do livro, é apresentado o álbum e seus desafios, assim como fixada a agenda da leitura e realização das atividades.

7.3. Acompanhamento 1

Semanalmente o professor confere com os alunos a realização dos desafios. Eles podem ser feitos no grupo dos 10 alunos, com um tempo determinado para falar da leitura e dos desafios, ou com a turma inteira, podendo um aluno ser nomeado para apresentar brevemente o desafio da semana para todos.

7.3. Acompanhamento 2

Ao final da leitura do primeiro livro, os alunos apresentam os álbuns com os desafios cumpridos e trocam os livros com os outros dois grupos, reinician-



do a leitura e o cumprimentos dos desafios a fim de que os três livros sejam lidos por todos os alunos. Alternativamente, o professor pode reiniciar as atividades com três livros diferentes para cada grupo, sendo que nesse caso terá que elaborar um novo álbum com desafios ou, ainda, encerrar a leitura dos grupos sem a troca dos livros entre eles, apenas com a apresentação dos álbuns.

7.4. Finalização

Após a conclusão do álbum, os alunos discutem a leitura feita com a ajuda dos desafios e o professor juntamente com os alunos pode organizar uma exposição dos trabalhos para outras turmas e comunidade.

8. Avaliação das atividades

A avaliação é contínua a partir do cumprimento dos desafios e do material produzido.

9. Papel do professor

O professor é fundamental no processo pelo planejamento e organização dos desafios.

10. Possibilidades da atividade

A proposta pode ser adaptada para incluir mais obras, diferentes desafios; para diferentes níveis e etapas de ensino; para a zona urbana e zona rural. A ciranda literária é uma estratégia que possui muita



elasticidade, pois se pode fazer uso da biblioteca da própria escola que, em muitos lugares, é simplesmente um espaço fechado.

Equipe executora

1. Coordenadora/Pesquisadora responsável:
Regilane Barbosa Maceno

NARRATIVA DA EXPERIÊNCIA

Antes de iniciar o projeto, comecei a falar dele, fazendo propaganda das obras, contando pedaços de episódios mais marcantes. A ideia era plantar curiosidades... Ah, e como dá certo!

Depois, criei um convite em formato de passaporte, transformei em GIF e distribuí no grupo de *WhatsApp* da turma. Paralelo a isso, confeccionei algumas sacolas feitas de TNT, personalizadas com a imagem que criei para a Ciranda e, em colaboração com a escola, montamos alguns kits pedagógicos com materiais que iríamos usar. Marcada a data, eles foram à escola receber.

O kit era composto por: caderno de desenho; régua, lápis de cor; cola; tesoura; lápis comum; borracha; o passaporte, o roteiro e um livro, além de bombons e recadinhos de boas-vindas.



Fig. 1 (Kit pedagógico entregue aos alunos)



Fonte: acervo pessoal da autora.

Com esse material em mãos, os alunos iniciaram a leitura e a resolução dos desafios, com grau de dificuldade fácil, mediano e difícil. Dessa forma, ocorreu o jogo que atrai o adolescente, como marca de seu desenvolvimento biopsicológico, a manutenção do interesse nas atividades e, ao mesmo tempo, uma percepção de que se é capaz de realizar as atividades com êxito.

A turma era composta de 30 alunos, cada grupo de 10 alunos ficou com um título e um álbum com os desafios que deveriam realizar a partir da leitura. O aluno ficou com o livro por um período de duas semanas, em virtude das demais disciplinas e dos próprios afazeres de suas rotinas pessoais e familiares. Ao final desse tempo, foi marcado o dia da troca e, novamente, o aluno recebia um novo título e novos desafios por igual período de tempo. Essas atividades eram realizadas para construir o que chamamos de *Álbum do*



Projeto, um caderno de desenho comum, que o aluno poderia usar com toda criatividade e liberdade nos registros dos desafios realizados. Esse álbum era apresentado no dia da troca de livro.

Foram vários desafios, com base na leitura das obras, alguns trabalhados de forma transdisciplinar. Esses desafios eram pensados para serem resolvidos individualmente, em parceria com um colega ou com a família. O retorno foi lindo! Alunos com irmãos mais novos ou um pouco mais velhos foram envolvidos nas atividades... fosse recortando algo ou ensaiando o texto para gravar produções em vídeos... liam também os livros.

A intenção dos desafios era focada primordialmente na leitura: fazer o aluno ler e responder à leitura de alguma forma. Por isso, as tarefas giram em torno de: construção de linha do tempo, mapa conceitual, *fanfic* direcionada à comunidade, fantoches, *móvil* literário, *podcast*, *acróstico*, construção e representação teatral, contextualização histórica, reescrita, continuação de escrita etc.

Também, dentro da disciplina de Artes, foi feita uma oficina de pintura/desenho *guache* a partir da temática comum nas três obras: a condição do povo negro, cujo objetivo foi buscar a compreensão das obras relacionando-as entre si e dentro do contexto em que foram criadas. Nesse desafio, o trabalho transdisciplinar girou em torno das disciplinas de Língua Portuguesa, História e Arte, utilizando estratégias de releitura a partir do texto literário.



Fig. 2 – Oficina de pintura/desenho guache



M. E. S., 9º B

Fonte: acervo pessoal da autora.

V. S., 9º C, releitura de *Escrava Anastácia* feita com tinta guache

Na culminância do projeto, todos os trabalhos foram expostos na escola, com a visita dos demais alunos e professores. É sempre um momento festivo, de reconhecimento que os alunos gostam muito. Na ocasião, foram entregues certificados de participação na ciranda aos alunos.

Posteriormente, esse trabalho dos alunos representou a escola na *V Feira Literária de Codó-FLIC*³, na praça central da cidade, com a participação deles explicando o trabalho realizado, falando das obras e de seus autores.

3 <https://www.codo.ma.gov.br/artigo/aberta-oficialmente-a-v-feira-literaria-e-semana-tecnologica-em-codo>



Fig. 3 – Stand da escola na V Feira Literária de Codó-FLIC



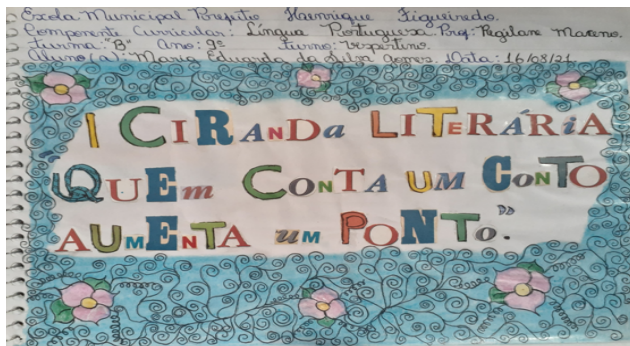
Fonte: acervo pessoal da autora.

Para ilustrar, destacamos os seguintes desafios realizados pelos alunos durante o desenvolvimento do projeto:

Desafio 1: Identificando a proposta de trabalho, com uso de outras fontes (jornais, revistas, embalagens, caixas de remédio, propaganda etc., uso de textos reais do cotidiano dos alunos).



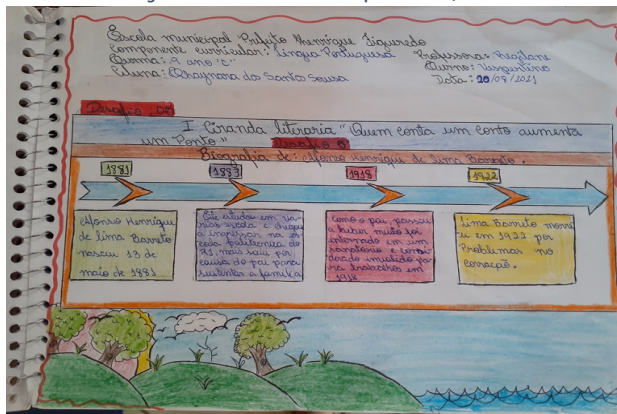
Fig. 4 – Desafio 1 realizado por M. E. S., 9º B



Fonte: acervo pessoal da autora.

Desafio 5: Conhecendo o autor: Linha do Tempo com as informações de vida e obra do autor.

Fig. 5 – Desafio 5 realizado por T. S. S., 9º C

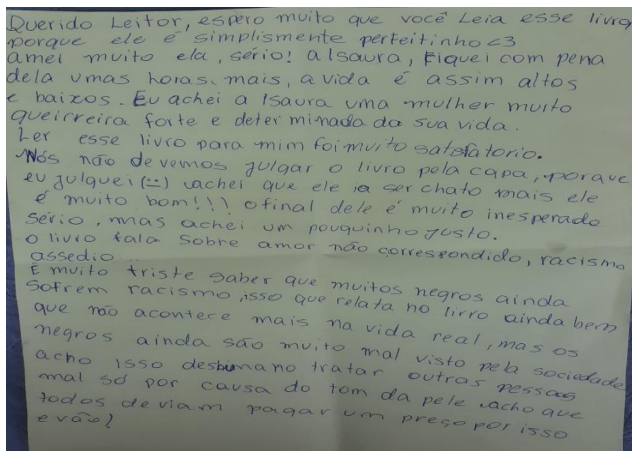


Fonte: acervo pessoal da autora.



Desafio 9: Escreva um bilhete a algum colega que você imagina que irá ler o mesmo livro que você. Comente o que você achou do livro, algum personagem que mais gostou etc. Mas atenção, não vale contar o final do livro!

Fig. 9 – Desafio 9



Querido Leitor, espero muito que você Leia esse livro porque ele é simplesmente perfeito!!
amei muito ela, sério! a Tsaura, Fiquei com pena dela umas horas, mais, a vida é assim altos e baixos. Eu achei a Tsaura uma mulher muito queireira forte e determinada da sua vida.
Ter esse livro para mim foi muito satisfatório.
Nós não devemos julgar o livro pela capa, porque eu julguei (:-) achei que ele ia ser chato mais ele é muito bom!! o final dele é muito inesperado sério, mas achei um pouquinho justo.
o livro fala sobre amor não correspondido, racismo assédio
É muito triste saber que muitos negros ainda sofrem racismo, isso que relata no livro ainda bem que não acontece mais na vida real, mas os negros ainda são muito mal visto pela sociedade acho isso desumano tratar outras pessoas mal só por causa do tom da pele acho que todos deviam pagar um preso por isso e vão?

Fonte: acervo pessoal da autora.

Desafio 10: Transcreva as questões abaixo e responda no álbum de atividade.

1) O que você mais gostou?

Livro 1: Livro 2:

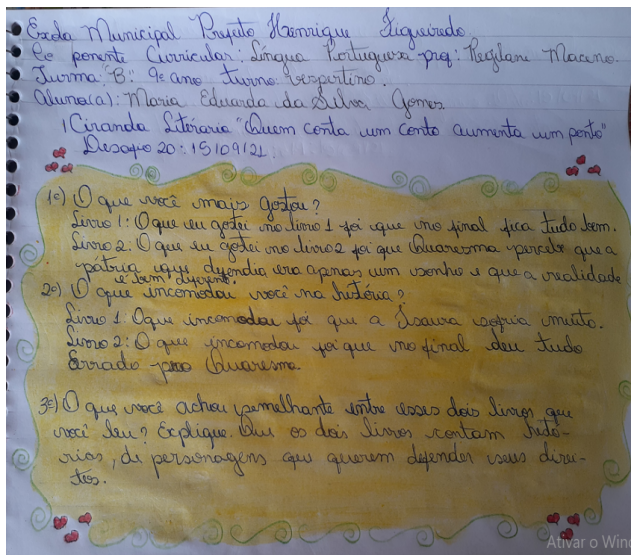
2) O que incomodou você na história?

Livro 1: Livro 2:

3) O que você achou semelhante entre esses dois livros que você leu? Explique.



Fig. 10 - Desafio realizado por M. E. S., 9º B



Fonte: acervo pessoal da autora.

Fig. 11 - Finalização do projeto na escola

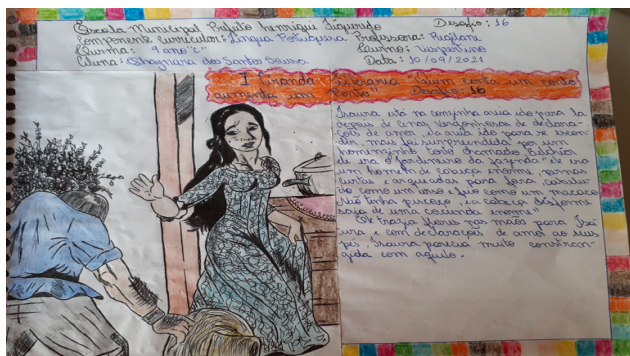


Fonte: acervo pessoal da autora.



Desafio 16: Após a leitura dos capítulos, escolha um dos personagens e construa um texto que explique como ele chegou aonde está nesse momento da história. (Exemplo: se a personagem está na senzala: como ela chegou lá? Ou ainda, se o personagem está na igreja: o que aconteceu para ela estar lá? etc.)

Fig. 6 – Desafio 16 realizado por T. S. S., 9º C

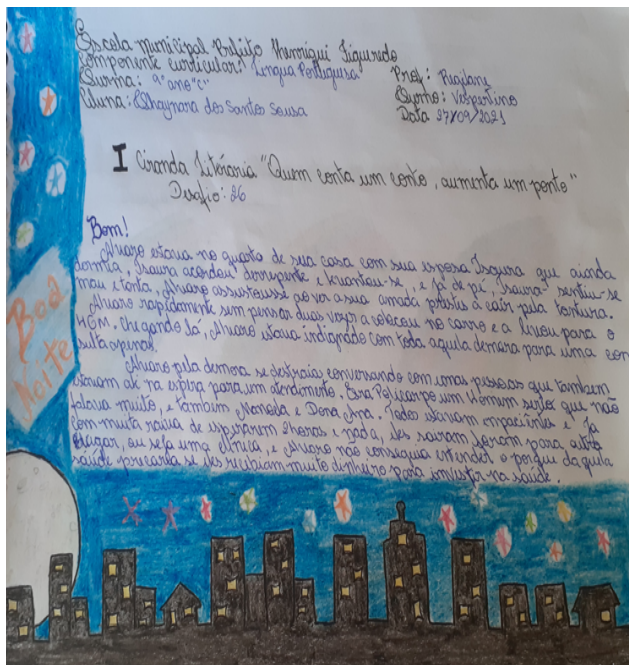


Fonte: acervo pessoal da autora.

Desafio 26: Observe a situação: *a personagem principal desse livro que você está lendo se encontra com as duas personagens centrais dos livros que você já leu.* Eles se encontram pela primeira vez na sala de espera da emergência do hospital HGM/Codó. Todos estão abatidos emocionalmente. Escreva uma história (*fanfic*), imaginando o que pode ter acontecido. Não esqueça de usar outros personagens que são importantes nas histórias delas.



Fig. 7 – Desafio 26 realizado por T. S. S., 9º C

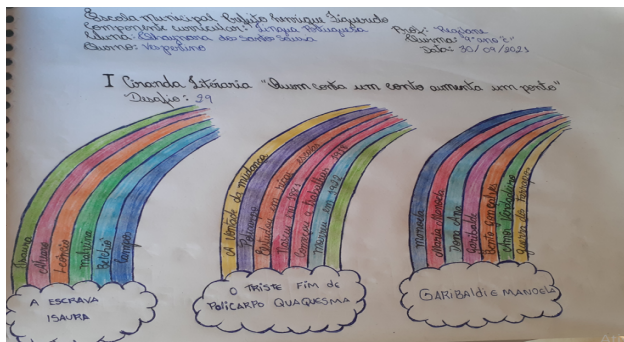


Fonte: acervo pessoal da autora.

Desafio 29: Que livro você acabou de ler? Reproduza, em desenho, a imagem do arco-íris no Álbum de tarefa, dê um belo colorido e preencha cada linha com informações que você gostou na leitura (pode ser o personagem, uma cena, etc.).



Fig. 8 – Desafio 29 realizado por T. S. S., 9º C



Fonte: acervo pessoal da autora.

Referências

BARRETO, Lima. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. Adaptação de Paulo Bentancur. Porto Alegre: L&PM, 2003.

BEZERRA, Juliana. **Escravidão no Brasil**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/autor/juliana-bezerra/> Acesso em 08/08/2021

BEZERRA, Juliana. **Guerra dos Farrapos**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/autor/juliana-bezerra/> Acesso em 08/08/2021

BEZERRA, Juliana. **A Revolta da Armada**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/autor/juliana-bezerra/> Acesso em 08/08/2021

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: Cidadania e Sociedade**. 3ª ed. São Paulo: FTD, 2015.

GUIMARÃES, Bernardo. **A escrava Isaura**. Adaptação de Paulo Seben et al. Porto Alegre: L&PM, 2003.

GUIMARÃES, Josué. **Garibaldi & Manoela: Uma História de Amor**; adaptado de Jimi Joe et .al. Porto Alegre: L&PM, 2003.





Prática 5

Curiosidade Literária

Edma de Góis
Joseane Maytê Sousa Santos
Oton Magno Santana dos Santos

1. Título

Curiosidade Literária

2. Ano/Segmento escolar

8º e 9º ano do Ensino Fundamental e os três anos do Ensino Médio

3. Caracterização

Prática de leitura compartilhada pelos estudantes e provocada pela professora que visa o conhecimento do repertório de leitura dos discentes, bem como a integração do grupo como um todo em torno do livro e da leitura.

4. Área disciplinar

A atividade pode ser realizada tanto no ensino de língua portuguesa, como de outros componentes que promovam a leitura literária.



5. Objetivo

Realizar leituras que demonstrem o repertório do estudante, conteúdos e formas de seu interesse, bem como propiciar que este conheça outras referências trazidas pelos colegas e pela professora.

6. Duração da atividade

30 minutos. Salientamos no entanto que, a princípio, seriam 5 minutos, iniciando as atividades em sala de aula daquele dia. No entanto, a partir do envolvimento dos estudantes e do feedback sobre os textos propostos pela professora e pelos colegas, esse tempo foi ampliado. Considerou-se também para este acréscimo o fato de estarmos na pandemia e sentirmos a necessidade de ouvir os estudantes, já privados no contato presencial na escola.

Caso opte por 5 minutos, a atividade pode ser diária ou em todas as aulas da semana. No caso dos 30 minutos, o ideal é que seja reservado um dia específico para a discussão, uma vez por semana em turmas mais numerosas ou a cada quinze dias em turmas pequenas. O importante é que seja dada a oportunidade de todos os alunos participarem.

7. Critérios de seleção do(s) texto(s)

7.1 Pelos alunos

Os textos são selecionados pelo próprio estudante, a partir das suas leituras e um entendimento alargado do conceito de literatura, o que propicia gêne-



ros e serialidades diversas para o compartilhamento em sala de aula.

7.2 Pelo Professor

Os textos podem ser sugeridos a partir do tema que esteja sendo trabalhado em sala. Por exemplo: na unidade em que se discute Direitos Humanos, a professora pergunta se alguns dos assuntos que estão sendo trabalhados em sala de aula são vistos em textos literários lidos pelos estudantes recentemente.

8. Detalhamento das atividades

Encontro inicial – Apresentação da atividade aos alunos e modelagem

O professor propõe aos alunos que por conta própria, trouxessem para apresentação oral trechos de leitura dos textos, pertencentes a gênero diversos, que despertassem interesse e que já foram ou estivessem sendo lidos àquele momento pelos estudantes. Neste primeiro dia, o professor pode ele mesmo apresentar um trecho de um texto que está lendo para que os alunos percebam na prática o que se pretende com a atividade proposta. Se algum aluno estiver com um livro e quiser ler um texto melhor ainda.

Após a leitura do trecho, o professor promove comentários tal como espera que os alunos o façam em relação aos seus textos, ou seja, discuta as motivações para as escolhas apresentadas, bem como inquietações ou comentários dos colegas sobre o conteúdo lido.



Encontros subsequentes – Compartilhamento das leituras

Nos próximos encontros, marcados previamente (é importante não pular a data marcada, para que os alunos a percebam como um compromisso), cabe ao professor apenas ordenar as leituras indicando a ordem das falas e orientando a discussão. É fundamental que o professor se abstenha do papel de comentarior-mor, isto é, aquele a quem cabe a primeira e última palavra, sendo o ideal que a discussão e comentários seja feita exclusivamente pelos alunos sem interferência do professor. Também deve ser evitado o tom de interrogatório com perguntas e respostas curtas, devendo o aluno que apresenta o texto ser incentivado a falar o mais livremente possível. A liberdade de escolha do texto deve ser acompanhada da liberdade de falar sobre ele. Caso sinta necessidade de falar sobre o texto por alguma razão relevante, o professor pode fazer isso ao final de uma sequência de apresentações, ao final do mês, por exemplo, se as apresentações forem semanais.

Encontro de finalização – Síntese do período

É importante que os alunos no final do semestre, no caso das leituras semanais ou bimestrais, nas leituras diárias, disponham de um momento para ‘contabilizar’ as leituras compartilhadas, dizendo se foram influenciados a ler o texto por inteiro, como a curiosidade foi satisfeita e se correspondeu às impressões



despertadas em sala de aula. Trata-se de fazer uma espécie de balanço da atividade, mostrando aos alunos que eles são membros de uma comunidade de leitores.

9. O papel do professor

O professor que promove a Curiosidade Literária tem como papel primordial acompanhar a seleção dos textos dos estudantes, propor a partilha de suas leituras, alargar as discussões a partir das interações com outros textos, de diversos formatos, que com eles dialoguem. É dele também a função de promover o engajamento da turma, convidando os pares a opinarem sobre o texto apresentado pelos colegas, assim o repertório dos estudantes é ampliado, bem como o docente, que tem a chance de conhecer melhor seus estudantes e saber o que lhes interessa, o que de fato ocorreu na experiência relatada.

Essa aproximação e interesse do professor, por sua vez, acabam por gerar maior participação nas aulas, ainda que as discussões já não perpassem a curiosidade literária. Importante citar ainda que o professor não deve apresentar sua leitura pessoal dos textos ou, ainda, desprestigiar a escolha de seus alunos em detrimento de outras, mas pode conceder pistas para interpretações diversas que ainda não tenham sido evidenciadas.

Vale ressaltar que o professor precisa estar atento às provocações trazidas pelas escolhas literárias de seus alunos, de modo que aqueles textos que despertem discussões maiores, por serem de inte-



resse coletivo, sejam amplamente debatidos, despertando o protagonismo dos estudantes e garantido a partilha respeitosa de suas ideias e opiniões acerca de suas leituras.

O professor precisa, ainda, cuidar para que todos os alunos da turma participem, apresentando suas leituras. Caso perceba que há alunos tímidos ou que não se sintam motivados a partilhar um texto, convém conversar à parte para que essa dificuldade seja resolvida.

10. Avaliação das atividades

A aplicação da atividade se deu numa escola de Ensino Fundamental, Anos Finais, no município de Camaçari, no formato on-line, nas aulas de Língua Portuguesa, em três turmas de 8º ano reunidas no aplicativo de webconferência *Google Meet*. As turmas, que totalizam 120 alunos entre 13 e 14 anos, reunidas no formato on-line mantêm geralmente um grupo de 50 a 70 estudantes, os quais são sempre participativos, questionadores e engajados com as aulas e o componente de Língua Portuguesa.

A professora da disciplina, no encontro pregresso ao início da observação, questionou os alunos acerca de seu interesse de partilhar suas leituras ou desejos de leituras durante os encontros de aulas on-line. Apresentou a proposta da Curiosidade Literária após obter confirmação de boa parte da turma.

Como resultados parciais, notamos que poucos estudantes tinham acesso a suportes físicos dos tex-



tos apresentados, à exceção do livro didático fornecido pela escola, o que pode ter sido potencializado pela pandemia e a distância da escola, notadamente o ambiente letrado mais comum a que tinham (têm) acesso ou, ainda, supostamente, pela ausência de objetos físicos de leitura em suas casas.

Percebemos, portanto, que a maioria dos textos lidos estavam presentes nos livros didáticos e nos sites visitados para a atividade. Neste último caso, alguns estudantes relataram sair de suas casas nos dias de aula online para a casa de parentes próximos para que tivessem acesso a uma rede de internet mais estável não apenas para a pesquisa, como também para a partilha.

Também percebemos que na ampliação da proposta Curiosidade Literária dentro do Ensino Fundamental, o tempo destinado à atividade, 5 minutos, necessitou de extensão, e essa atividade passou a alcançar 1/3 dos encontros virtuais, em média 30 minutos, por ser notado o envolvimento e o engajamento dos estudantes para compartilhar seus interesses de leituras.

Nesse formato, foi possível trabalhar e avaliar a oralidade, o que normalmente fica à margem das competências e habilidades a serem trabalhadas no ensino fundamental, adicionando aos encontros diferentes áudios de leituras de crônicas, contos e resenhas de livros para motivar os estudantes a movimento semelhante. Foi possível, também, registrar os interesses dos estudantes para o planejamento de ati-



vidades futuras, o que levou, por exemplo, à inserção do mangá *One Piece* e de discussões culturais por ele proposto nas atividades que se seguiram.

Destacamos, portanto, o desafio que significou a aplicação da atividade acima descrita em um contexto com várias restrições impostas pela pandemia da COVID-19. Apesar disso, avaliamos a elaboração e a execução da “Curiosidade literária” como positiva nos seguintes aspectos, o principal deles por oportunizar aos estudantes participantes da atividade momentos de interlocuções através das suas leituras, nos quais concretizamos processos de ensino-aprendizagem.

Quanto às lacunas e/ou falhas da atividade, percebemos que o tempo demandado foi um dos pontos negativos, principalmente em razão da modalidade remota que tivemos de adotar. Problemas referentes à conexão, por exemplo, exigiram um tempo maior do que o previsto. O acesso também foi outro problema pois muitos estudantes não possuíam internet própria. O remoto também nos tirou a espontaneidade das reações dos interlocutores no tocante ao efeito/recepção após a execução das leituras, uma vez que não era possível visualizar as expressões dos participantes. Apesar disso, a equipe se considera satisfeita e deseja que a experiência da Curiosidade Literária possa ser ampliada e que outros estudantes e professores possam contribuir para os processos de ensino-aprendizagem da leitura de literatura em outras escolas.



Equipe executora

1. Coordenador/Pesquisador responsável:
Oton Magno Santana dos Santos
2. Professores da Rede Básica de Ensino:
Edma de Góis
Joseane Maytê Sousa Santos
Oton Magno Santana dos Santos

NARRATIVA DA EXPERIÊNCIA

A partir da descrição abaixo podemos identificar algumas especificidades da atividade que, por ser simples, exige um gesto do docente que provoque o envolvimento dos estudantes. Sem a participação destes, ainda que a professora leve um texto, o resultado não é o esperado. Ressaltamos que a descrição abaixo se refere à atividade realizada nas aulas remotas em função dos protocolos de segurança estabelecidos a partir da pandemia de covid-19 em 2020.



Quadro 1

DATA	DESCRIÇÃO
14/07/2021	<p>Turmas: 8º A, B, C Horário: 08:30h às 09:00h Nº de alunos em sala: 58 alunos</p> <p>A professora começa o encontro lendo um conto que ela mesma escolheu, chamado <i>Irmão-Porta</i>, do livro <i>Utensílios-para-a-dor: Histórias-com-hífens, de João Carrascoza</i>. A professora provoca a turma com algumas perguntas sobre o texto escolhido, discute algumas metáforas nele contidas e discute o tema Liberdade a partir dessa leitura. No chat, diversas perguntas vão sendo feitas, tais como “professora, eu posso falar sobre o tema Astronomia no meu texto?”.</p> <p>umas das alunas, MP, pede para ler. Escolhe um trecho do capítulo “o cordeiro vai para o abate” do livro <i>Extraordinário, R.J. Palacio</i>. Ao finalizar o trecho, a professora provoca a estudante com perguntas sobre motivos pelos quais esse trecho marcou a estudante, que afirmou ter sido afetada por esse capítulo. MP então relata que ir a um lugar sem saber o que pode acontecer é muito difícil e relata uma experiência pessoal, de “ser uma criança desaparecida” que viveu algo semelhante. A professora traz à tona, através da fala da aluna, a discussão sobre diferenças, corrigindo o conceito de normalidade trazido pela menina, propondo uma discussão sobre capacitismo à turma.</p> <p>Na sequência, a aluna PC lê um trecho da música <i>Oceano, de Djavan</i>, que afirma ser estranho ler uma música, mas escolhe um trecho da canção que fala dos temores do amar. A turma discute o “você desagua em mim e eu oceano”, e a estudante fala que a escolha se deu por sentir amor e junto com ele sentir muita dor. A professora propõe a ampliação dos sentidos da canção, de como esta chega aos estudantes, que estavam preocupados com o que o compositor quis dizer. É proposto ainda que os estudantes, que haviam se interessado, buscassem a história da canção trazida por PC.</p> <p>No chat, muitas perguntas sobre desenhos, séries e mangás são feitas enquanto possibilidades de leituras, e a professora alarga o conceito de leitura para que todos entendessem que cabia nesse momento múltiplas possibilidades.</p> <p>A estudante ES lê <i>Piores inimigas e melhores amigas, de Annie Bryant</i>, que a estudante havia ganhado há anos de uma amiga que a magoou. A discussão se amplia para os contos de fadas porque a Cinderela e sua gentileza é mencionado por outra estudante, e nesse momento a professora aproveita o ensejo para falar de como os contos de fadas vêm sendo repensados, reescritos, inclusive dentro das produções cinematográficas, pensando novos lugares para as mulheres, e disse se chega ao feminismo e ao livro da <i>Chimamanda Adiche, “Sejamos todos feministas”</i>.</p> <p>Após essa terceira partilha, pelo tempo transcorrido, a professora pede aos demais alunos inscritos para a o momento da Curiosidade Literária que aguardem para compartilhar suas leituras na sexta-feira, data da aula seguinte.</p>

Fonte: Os autores



Quadro 2

DATA	DESCRIÇÃO
16/07/2021	<p>Turmas: 8º A, B, C Horário: 08:00h às 08:30h Nº de alunos em sala: 60 alunos</p> <p>A professora começa este encontro rememorando o anterior, comentando as leituras trazidas, comentários no chat, elogiando a participação dos alunos e fazendo uma retrospectiva do que foi conversado até aquele presente momento.</p> <p>Na sequência, reexplica a proposta Curiosidade Literária aos estudantes que haviam faltado nos dois últimos encontros e segue com a dinâmica da aula anterior.</p> <p>Desta vez, um dos alunos, o MS, que tem interesse particularmente direcionado à física, astronomia e afins, decide ler não um trecho, mas uma frase que muito lhe mobilizou na vida: “Insanidade é continuar fazendo sempre a mesma coisa e esperar resultados diferentes”, de Albert Einstein. A professora comenta que, apesar de entender que a frase selecionada não é um trecho que algo que o estudante estava lendo, o fato de ele participar e trazer suas experiências pessoais, marcantes para ele e relacionadas à sua admiração do Einstein precisavam ser valorizadas.</p> <p>A aluna NM lê, na sequência, um trecho do livro digital A grande missão, do Flávio Colombini, escolhido por ela porque falava de enfrentar desafios, vencer o medo, e pelo “suposto amor do pai que poderia custar a sua vida”.</p> <p>A estudante LF lê um trecho da série Log Horizon de anime, mais precisamente do personagem Shiroe, cujas frases, como “O que quer que você perca, você encontrará novamente. Mas aquilo que jogar fora, você nunca terá de volta”, são para ela um lugar de ensinamentos de valores para a vida. Os dois trechos apresentados por essa aluna despertam uma conversa animada entre todo o grupo, que vai mencionando os personagens com os quais se identificam mais. A professora aproveita o ensejo e engajamento para falar do espelhamento que se realiza com os personagens das leituras que realizamos e que através destas histórias dos outros também nos constituímos e nos forjamos.</p> <p>O estudante JM, que lê, em seguida, escolhe um trecho do livro de ciências, utilizado pela escola, da editora Moderna, que o tocou por ele haver entendido a importância cíclica de cada animal na manutenção da vida humana, num “ciclo infinito onde o bicho ajuda a árvore e vice-versa” e todos vivem. Nesse ponto, a professora aproveita para discutir questões ambientais, a importância da preservação da fauna e flora para a sobrevivência humana e situação cotidianas em que todos podem fazer a sua parte.</p> <p>Como o tempo já havia chegado e ainda tinham alunos inscritos, a professora pede a todos que sejam compreensivos e que aguardem para a partilha no encontro seguinte.</p>

Fonte: Os autores





Prática 6

Vivências Poéticas

Roselusia Teresa de Moraes Oliveira

1. Título

Vivências Poéticas

2. Ano/Segmento escolar

Ensino Fundamental, especialmente anos iniciais.

3. Caracterização:

prática de leitura literária que possibilita a interação com as crianças de maneira prazerosa e de um modo que possam habitar seu(s) mundo(s) em seus distintos aspectos, em um processo de aprendizagem multifacetado e repleto de cores, aromas, sabores, emoções, recordações, e especialmente, muitas descobertas.

4. Duração da atividade

Um trimestre com propostas semanais. Doze (12) semanas consecutivas, com leitura semanal e proposição de práticas pedagógicas.



5. Textos usados

Poemas de Manoel de Barros e Cecília Meireles, e outros gêneros textuais, indicados no e-book *Minha casa é maior do que o mundo: memórias, sentimentos e aprendizagens* (2020)⁴ e no *Caderno de Vivências Poéticas* (2022)⁵.

6. Detalhamento das atividades

As vivências poéticas são propostas de experiências estéticas mediadas por práticas de leitura literária em vias de experimentações envolvendo os sentidos, mobilizando o corpo, em um movimento de interlocução com as diferentes linguagens artísticas. Consiste em práticas guiadas por poemas e acompanhadas pela construção individual e/ou coletiva de produtos artísticos.

4 Material de apoio pedagógico *Minha casa é maior do que o mundo: memórias, sentimentos e aprendizagens* (2020), disponível em: <http://editoraaciacao.com.br/wp-content/uploads/2020/08/ebookcasa.pdf?fbclid=IwAR3M1POhw-xVRg5fKY9nHkWCYBRjuZ1W-zXvgoU6xX5FV7D8qF.D.uwhFM>

5 O *Caderno de Vivências Poéticas* (2022), criado por Roselusia Teresa de Moraes Oliveira, é uma obra publicada com o financiamento concedido por meio do Edital nº 01/2020 vinculado ao *Plano de Ação Especial de Auxílio Complementar à Pesquisa* da Universidade Federal de Sergipe (UFS), por intermédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (POSGRAP), instituído por meio da Portaria nº 870, de 13 de novembro de 2020. Este caderno integra uma das ações do Projeto de Pesquisa Leituras e Infância: práticas, dispositivos e produção de significação (UFS-CNPq), aprovado Edital nº 01/2020/ COPES/ POSGRAP/UFS (2020-2021), e também é fruto das ações do projeto de ensino intitulado Experimentações de Leitura Literária, realizado em escolas públicas durante os anos de 2020 e 2021, do Núcleo de Pedagogia, vinculado ao Projeto Apoio Pedagógico Licenciandos na Escola (PROLICE) e à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD-UFS), coordenado pela professora Dra. Roselusia Teresa de Moraes Oliveira. Este material, destinado às crianças, reúne atividades do Grupo de Estudos e Pesquisas Relicário (Redes de leituras inscritas: cultura letrada, apropriações, representações e operações do ato de ler - DED/UFS/ CNPq), coordenado pela professora Dra. Roselusia Teresa de Moraes Oliveira (UFS), e também trata-se de uma continuidade das propostas pedagógicas do livro *Minha casa é maior que o mundo: memórias, sentimentos e aprendizagens*, publicado em 2020 e voltado para as professoras e professores do Ensino Fundamental.



6.1. Etapa 1- Produção do caderno de memórias

O principal recurso pedagógico a ser utilizado é o *Caderno de Vivências Poéticas* (2022) que, por sua vez, orienta as práticas a serem realizadas. O elemento motriz são as leituras literárias de Manoel de Barros e Cecília Meireles, e a partir delas podem ser promovidas o diálogo e a interação entre as crianças, a partir das propostas de ações experimentais mediadas pelo registro em forma de escritas, áudios, vídeos e fotografias. Por essa razão, trazemos para a cena o processo de criação e inventividade, a partir da produção de um caderno de memórias, principal produto artístico que reunirá as percepções, sensações e os sentimentos vividos. Assim, cada criança, elege o suporte material, os materiais, o formato, o tamanho, as cores e os detalhes que compõem este caderno único e singular.

6.2. Etapa 2 – Manoel de Barros e o poema *O menino e o rio*

A) As crianças são convidadas a ver imagens e descrição sobre a vida de Manoel de Barros. Inspiradas em um desenho de Manoel de Barros, a proposta primeira de produção no caderno de memórias é desenhar um autorretrato para atender a pergunta: “Quem sou eu?”;

B) Na sequência, escutam o *podcast* com a leitura do poema *O menino e o rio*. Em seguida, são mobilizadas a gravar um áudio sobre o que cada uma sen-



tiu ao ler e ouvir esse poema. O espaço de expressão livre sobre o que mais gostou, o que tocou ao escutar o *podcast* e o que imaginou, são validados pela escuta sensível do/da professor/ professora e a turma, realizada coletivamente;

C) Tocadas pelo trecho poético *Meu quintal é maior do que o mundo*, as crianças podem desenhar como é a sua casa, como é o seu quintal, reconhecendo atentamente os contornos do seu espaço de convívio;

D) As crianças são convidadas a contemplar a obra artística *Verdor primal das águas*, de Martha Barros (2013), e as perguntas a serem respondidas no caderno de memórias ou em formato de áudio são: “O que você vê? Ao olhar essa imagem, quais palavras vêm a sua mente?”.

6.2. Etapa 3 – Poema de Manoel de Barros: *Infância*

A) As crianças escutam o *podcast* com a leitura do poema *Infância*;

B) Em seguida, são mobilizadas a apreciação artística da obra *Campo de trigo com ceifeiro e sol* de Vicent Van Gogh (1889), acompanhadas das seguintes perguntas: “O que você vê na imagem? Lembra algo? Então, conte-nos”. As respostas podem ser realizadas via áudio ou respondidas no caderno por meio de palavras e/ ou frases;

C) A proposta seguinte refere-se à experimentação de desenhar ou colar elementos da natureza re-



colhidos nos arredores da sua casa e/ ou escola para compor uma imagem em seu caderno. Colagens com diferentes formatos e desenhos livres são possibilidades de representações singulares.

D) Na continuidade dessa etapa de experimentações, as crianças poderão compor um varal de vivências. A orientação é localizar um cordão ou barbante e produzir coletivamente um varal com objetos especiais da família que guardam memórias. Será necessário prendedores para colocar os objetos no varal. Os objetos a serem utilizados podem ser diversos desde desenhos, roupas antigas de quando era bebê, fotografias, cartas e outras peças de recordação da sua vida e da sua família. Por último, o registro final pode ser contemplado com uma fotografia da exposição.

As vivências poéticas possibilitam ampliação de uma a atitude criativa no espaço escolar, e, assim, abre caminhos para compreender a si e ao mundo, integrando e interagindo com os pares, e valorizando o sensível como elemento em plena construção de cada um.

7. Avaliação das atividades

Caderno de memórias

Equipe executora

1. Coordenadora/Pesquisadora responsável:
Roselusia Teresa de Moraes Oliveira



NARRATIVA DA EXPERIÊNCIA

As atividades da oficina **Vivências Poéticas** foram realizadas com crianças do 4º ano do Ensino Fundamental, em uma ação coletiva, no ano de 2021. Usamos poemas de Manoel de Barros e Cecília Meirelles, e outros gêneros textuais, indicados no ebook *Minha casa é maior do que o mundo: memórias, sentimentos e aprendizagens* (2020) e no *Caderno de Vivências Poéticas* (2022). Mais especificamente usamos na Etapa 1 – Manoel de Barros. Poema: 1) *O menino e o rio*; 2) *Infância*; 3) *Caminhada*; 4) *Borboletas*; 5) *Um bem-te-vi*; e na Etapa 2 – Cecília Meireles. Poema: 6) *A chácara do Chico Bolacha*; 7) *A bailarina*; 8) *Leilão de jardim*; 9) *O mosquito escreve*; 10) *As meninas*.

O percurso metodológico da presente proposta foi guiado a partir do transcorrer das vivências poéticas propostas e organizadas na publicação intitulada *Caderno de Vivências Poéticas* (2022), pela Editora Criação. Ao percorrer as páginas deste caderno, será possível localizar uma sequência em série, de vivências com Manoel de Barros e Cecília Meireles, acompanhadas de outras linguagens e proposições artísticas que nos convidam a revisitar os espaços do nosso cotidiano, a rever a natureza e acolher os cenários ao redor.

O convite era realizar leituras coletivas e propostas experimentais distribuídas em 12 semanas. Nesse sentido, as experimentações artísticas propõem



possibilidades, criações, movimentos com o corpo, expressão oral, redescobrir traços e cores a partir de registros escritos e gravações em áudio e vídeo. O foco principal é garantir a expressão das crianças e a mobilização dos seus sentidos, e desse modo, experimentar o sensível, a criação e reinvenção de si e do mundo de uma maneira coletiva.

As etapas reconhecem o brincar livre, e assim, as crianças serão convidadas a ampliar as suas capacidades de imaginação, invenção, musicalidade e movimento. Envolvidas pela poética de Manoel de Barros e Cecília Meirelles, a expansão do corpo e a ampliação do olhar, serão fundamentais para explorar os seus contextos, inventar os seus próprios cenários, criar suas narrativas, compor nas “miudezas” do cotidiano, uma relação de comunhão com a natureza e as linguagens artísticas.

O contato com as leituras literárias definidas previamente está atrelado ao recurso audiovisual, em formato de *podcast*, e com possibilidades de experimentar intercâmbios de linguagens artísticas propostas no *Caderno de Vivências Poéticas*, reconhecendo que as crianças sensivelmente expressam oralmente e por registros escritos, as suas percepções, as suas memórias, aprendizagens e sentimentos.

Como avaliação sugerimos a produção de um caderno de memórias. Trata-se de uma possibilidade de registro avaliativo singular que evidencia de maneira processual as vivências experimentais. A



sua principal finalidade é o registro das experiências durante o tempo de execução das propostas pedagógicas. A criação de um caderno incentivará a prática escrita em diferentes formatos, ou seja, a definição de uma materialidade de maneira única, desde a produção da capa, do tamanho, das cores, de possíveis usos de colagens, desenhos, fotografias e entre outros suportes impressos. Além da criação do suporte material, e ancoradas nas experimentações, as crianças poderão eleger os conteúdos, em seus diferentes gêneros textuais, e dessa forma, elas escolhem se desejam escrever poesias, cartas, listas, canções, receitas culinárias, entre outros. Um outro instrumento avaliativo, caso as crianças tenham limitações dos usos dos códigos escritos, é propor a gravação de vídeos e/ou áudios para a guarda da memória dos sentimentos e percepções a partir das vivências articuladas à literatura proposta. A escrita dessas memórias significa produzir movimentos de composição em escala individual e coletiva a partir do fortalecimento de sentimentos de pertencimento e identidade, na medida em que a criança está integrada a um coletivo, situada em um tempo e espaço que a constitui de maneira contínua.



Referências

OLIVEIRA, Roselusia Teresa de Moraes; et al. **Minha casa é maior do que o mundo:** memórias, sentimentos e aprendizagens. 1. ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2020. Disponível em: http://editoracriacao.com.br/wp-content/uploads/2020/08/ebookcasa.pdf?fbclid=IwAR3M1POhw_xVRg5fKY9nHkWCYBRjuZ1WzXvgdoU6xX5F-V7D8qF_D_uwhFM. Acesso em 09 jan 2023.

OLIVEIRA, Roselusia Teresa de Moraes. **Caderno de Vivências Poéticas.** 1. ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2022. Disponível em: <https://editoracriacao.com.br/caderno-de-vivencias-poeticas/>. Acesso em 09 jan 2023.





Prática 7

Fotopoemas

Christina Bielinski Ramalho
Carlos Alexandre Nascimento Aragão

1. Título

Fotopoemas

2. Ano/Segmento escolar

Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio

3. Caracterização

Prática de leitura e produção de fotopoemas como um gênero que integra imagens fotográficas e poemas.

4. Objetivo

Orientar a leitura e produção de fotopoemas como estratégia de ensino de literatura com ênfase na fruição poética.

5. Duração da atividade

10 dias



6. Textos usados

MARY, Aglacy. Peles. In: _____. **A lavra**. Aracaju: Ed. Da autora, 2008, p. 76.

OLIVEIRA, Lívio. Poemetos natalícios. In: _____. **Resma**. Natal: Edição do autor, 2014, p. 19.

OLIVEIRA, Lívio. O gato calado. In: _____. **O teorema da feira**. Natal: Edição do autor, 2012, p. 67.

SANTANA, Ana de. Távola Redonda. In: _____. À unha. Natal: EDUFRN, 2016, s/p.

SANTANA, Ana de. Memorial. In: _____. **Bicicletas para descer ladeiras à noite**. Natal: Sol Negro Edições, 2021, p. 21.

SANTANA, Jeová. A cadeira. In: _____. **Solo de rangidos**. Macaíó: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2016, p. 46-47.

7. Critérios de seleção do(s) texto(s)

Preferencialmente poemas contemporâneos, com diversidade estética e temática, e poemas curtos, visto que fotopoemas, em geral, contêm poemas curtos.

8. Detalhamento das atividades

A prática de interpretação e criação de fotopoemas compreende seis etapas, a saber:

Etapa 1: Uma conversa sobre a arte da fotografia

Essa etapa tem dois objetivos principais: realizar uma sondagem — por meio de conversa oral — para conhecer as informações (ou a bagagem de conhecimentos) que o grupo envolvido na oficina tem sobre a arte da fotografia; e apresentar informações contextuais básicas que complementem esse conhecimento.



Como cada grupo, a depender do nível de ensino e da faixa etária, além de outras especificidades das turmas, exigirá grau diferente de aprofundamento nas informações contextuais, o docente deve produzir seu próprio material informativo, de modo que possa contar um pouco da história da fotografia. Na escola, a atividade pode ser programada para 2 aulas (2 horas)

Etapa 2: Campo semântico: um lugar onde se se- meiam sentidos

Essa etapa se relaciona ao investimento na transformação do “ver” em “olhar”. Dependendo do nível do grupo, o/a docente pode explicar, conceitualmente, o que quer dizer “campo semântico” — que poderia ser traduzido, de forma mais didática e simples, como uma “corrente de imagens ou palavras” por trás das quais há uma “corrente de ideias”. Caso o docente opte por não fazer isso, basta propor ao grupo a leitura visual de algumas fotografias, seguindo o critério de pedir que os alunos observem, individualmente, cada foto (sugere-se trabalhar, sequencialmente, com três fotografias diferentes ainda do mesmo fotógrafo e abrir espaço para algumas fotografias de outro/a fotógrafo que cada grupo tenha levado para a aula) e que, a partir dessa observação, registrem no papel palavras que lhes venham à cabeça. Assim que cada lista esteja pronta, o/a docente proporá a verificação das palavras coincidentes e diferentes, buscando que os/as discentes apresentem os porquês de terem



pensado nas palavras que escreveram. A experiência de observação desse repertório de palavras por eles/as registrado deve ser oral e paulatina, ou seja, sem pressa ou precipitação, o/a docente deve tentar chegar próximo do esgotamento de ideias. Para isso, pode contribuir sugerindo, para cada imagem, questões como: “E não poderíamos pensar na palavra X a partir dessa imagem? Sim? Não? Por quê?” A proposta é que as ideias associadas a cada imagem mostrem para os/as discentes que, quando aprendemos a olhar o mundo à nossa volta com mais sensibilidade e atenção, podemos ampliar nossa percepção sobre detalhes que, anteriormente, não havíamos percebido. Como tarefa complementar, pode-se sugerir um exercício a ser feito em casa, no qual, a partir de uma imagem dada, cada aluno/a, além da série de palavras que venham à sua mente, componha pequenas frases com essas palavras, estabelecendo alguma relação com a própria fotografia. Na escola, a atividade pode ser programada para 2 aulas (2 h).

Etapa 3: Fotopoesia: a arte de compor fotopoemas

Essa etapa se presta à apresentação do gênero fotopoema. Sugere-se que a etapa tenha início com a exibição de uma série de fotopoemas (cinco ou seis), sem antecipação de conceitos. Essa exibição poderá ser comparada com as anteriores exibições de fotografias, de modo que possa partir do próprio grupo a observação de que, na exibição dessa etapa, os textos



que integram as imagens mantêm um diálogo com os elementos que fazem parte da fotografia. Para a realização dessa mostra, é possível encontrar fotopoemas em pesquisas na Internet. Ao mesmo tempo, sugere-se que o docente, caso se sinta seguro, surpreenda o grupo com um fotopoema de sua própria autoria. Para encerrar essa etapa, o docente deve explorar o sentido amplo da palavra “poesia”, conduzindo o grupo à percepção de que um fotopoema nasce quando um poeta percebe a “poesia” de uma imagem fotográfica e resolve interagir com ela. É interessante também que o docente aborde a questão dos direitos autorais, sublinhando que quando o/a fotógrafo é também o autor do poema, não há exigências de autorização para o uso da imagem. Na escola, a atividade pode ser programada para 2 aulas (2 h).

Etapa 4: Sobre técnicas da fotografia e da versificação

Nessa etapa, o docente apresenta ao grupo algumas informações sobre técnicas da fotografia, sempre levando em consideração o nível do grupo com o qual estiver trabalhando. Sugere-se, como fonte, livros como *O guia completo da fotografia digital* (2006) ou sites disponíveis na Internet, dos quais o/a docente extrairá informações sobre luz, enquadramento, técnicas específicas para se fotografarem pessoas, paisagens, cenas urbanas, natureza, objetos, ações etc., qualidade da fotografia, efeitos alcançados em pro-



gramas ou aplicativos para se trabalhar com imagens etc. Claro está que o conjunto de informações levado para a aula dependerá diretamente de uma série de características de grupo: faixa etária, nível escolar, acesso ao mundo digital, acesso ao uso de câmeras fotográficas ou do aparelho celular, além de curiosidades que o grupo manifeste espontaneamente. A esse conjunto de informações se somará outro, referente à estrutura da versificação. Como poemas que compõem fotopoemas são, na grande maioria das vezes, curtos, porque precisam ser integrados à imagem de forma harmônica, sem contraste forte de cores ou sobreposição excessiva das palavras aos elementos que compõem a fotografia, sugiro que o/a docente leve poemas bem curtos para serem lidos e observados pelo grupo. Os haicais, por exemplo, são interessantes. A ideia de campo semântico pode ser retomada, agora a partir de poemas e não de imagens. Essa abordagem não pode ser exaustiva, para não comprometer a qualidade da recepção, mas deve incluir algumas referências ao trabalho do gênero lírico com as figuras de linguagem. Dependendo do grupo, o docente pode eleger três ou quatro figuras de linguagem e mostrar como elas se fazem presentes nos poemas apresentados. Como tarefa complementar, o docente pode solicitar que, no próximo encontro, cada estudante apresente uma fotografia de sua autoria, na qual ele reconheça haver tanto a qualidade técnica na forma final como alguma poesia no conteúdo. Para isso, deve motivar cada aluno/a a buscar a “poesia



das coisas”, salientando que pode estar num gesto das mãos de suas mães, no modo de dormir de seus animaizinhos de estimação, em uma flor que nasceu no jardim, em algum ângulo da própria rua onde moram etc. Ainda como parte dessa etapa, as fotografias trazidas pelos membros do grupo devem ser exibidas individualmente. O docente deve mostrar ao grupo quais, entre as imagens exibidas, são mais adequadas, tecnicamente falando, para a inserção de textos. Para isso, devem ser observados os “espaços vazios” ou mais uniformes das imagens, onde se poderia inserir um texto. Além desses aspectos, o docente deve salientar o potencial poético de cada imagem, estimulando o grupo a entrar em contato, através do “olhar” com o campo semântico que cada fotografia apresenta. Dependendo do número de participantes, pode ser necessário ter mais de uma aula para essa experiência. Feito isso, o docente realizará um exercício de criação de fotopoemas, solicitando que cada aluno escreva um pequeno poema para a imagem preferida, dando liberdade para que os alunos interajam com fotografias de seus colegas. Na escola, a atividade pode ser programada para 4 aulas (8 h).

Etapa 5: Um projeto temático de criação de fotopoemas

Realizadas todas as etapas anteriores, propõe-se à turma um projeto temático para a criação de fotopoemas, de modo que o grupo possa compor uma mostra a ser exibida, na forma de fotopoemas impressos, na



própria sala, na escola ou em outro local, ou, virtualmente, em algum canal virtual disponível. O docente deve conduzir o debate para a definição do tema, observando que a proposta escolhida seja realmente viável, visto que pode haver casos em que alguns alunos não tenham acesso ao tema proposto. Por exemplo, se a turma decidir fazer fotopoemas a partir de fotografias de seus animaizinhos de estimação e alguns membros do grupo não tiverem animais em casa, será complicado envolver todo o grupo na atividade. Caso não se chegue a essa definição espontaneamente ou o/a docente perceba que a escolha que está sendo encaminhada tem pouco potencial para explorar o sentido do poético, o docente pode propor temas, sempre considerando, cuidadosamente, o perfil do grupo. O docente deve enumerar, com clareza, todos os cuidados necessários para a criação dos fotopoemas: a) seleção de fotografias nas quais se possa perceber a beleza ou o poético, que leva a pensarmos e sentirmos além da imagem; b) boa qualidade das fotografias, para que, em caso de impressão, possa se optar por tamanhos maiores de papel fotográfico, como o A3; c) trabalho com o texto lírico para se chegar ao efeito mais interessante, o que inclui o trabalho com figuras de linguagem, uso ou não de rimas, de divisão em estrofes, de efeitos como o deslocamento de palavras, o uso de letras maiúsculas etc.; d) perfeita harmonia entre o texto e a imagem, e, nesse sentido, cabe mostrar claramente que um fotopoema não é um texto em prosa colocado sobre uma imagem bonita apenas para passar uma



mensagem — como acontece com muitas mensagens que circulam em locais como o *WhatsApp*, o Instagram ou o Facebook —, mas que é resultado de duas artes integradas em uma só, o que exige um trabalho cuidadoso e criativo; e) definição da autoria, com decisão sobre a possibilidade de criações em dupla (uma pessoa fotografa, a outra faz o poema), se for o caso; f) uso ou não de programas ou aplicativos que alterem ou deformem, intencionalmente a imagem, de modo a compor um conjunto harmônico de fotopoemas; g) definição o número de fotopoemas que comporá a mostra; h) revisão final de todos os fotopoemas produzidos; i) debate final do grupo, apreciando, individualmente, cada fotopoema que integrará a mostra. Este último momento poderá ser bastante revelador para o/a o docente, que poderá dimensionar os efeitos da oficina em termos de letramento lírico. A grande questão a ser respondida será: as atividades aproximaram os/as alunos/as da poesia do mundo e do texto lírico em si? Na escola, a atividade pode ser programada para 10 aulas (10 h).

Etapa 6: Organização, divulgação e realização da mostra

Definidos todos os fotopoemas que integrarão a mostra, caberá ao grupo, sob a coordenação do docente, organizar o evento, considerando sua forma (fotopoemas impressos ou mostra virtual), título, data, local, divulgação, modo de identificar cada fotopoema etc. Após a realização da mostra, o docente



deve criar um momento para que todos/as explanem suas impressões sobre todo o trabalho realizado. Na escola, a atividade de preparação da mostra pode ser programada para 6 aulas (6 h).

8. Papel do professor

Parece haver, entre as pessoas e o texto lírico, principalmente quando se exige dessas pessoas que interajam com um poema explicitando os sentidos que nele encontram, um caminho em cujo chão se atravessam um ou mais obstáculos. A presença mais aguda de recursos figurativos de linguagem, a constante intertextualidade literária e o convite implícito para se promoverem diálogos entre o poema e os diferentes contextos (filosóficos, históricos, geográficos, sociológicos, psicológicos, míticos etc.) a que ele remete são elementos que sugerem a necessidade de leitores maduros para que a fruição aconteça de forma mais plena e rica. Ao não se sentir maduro, um leitor pode, facilmente, esquivar-se do encontro com a poesia ou, tal como descreveu Paz, optar por não comer o “alimento maldito”. E, para agravar a situação, pode-se facilmente ver no poema uma linguagem cuja sofisticação impede a eficácia comunicativa e faz dele um texto “sem grandes utilidades”. Surge, mesmo que nem sempre de forma manifesta, a pergunta: “Para que serve um poema?”. E isso não é de se estranhar em tempos de utilitarismo como parâmetro regulador de práticas sociais.



Quando pensamos especialmente no envolvimento de docentes com essa questão, percebemos que docentes, inseguros de sua capacidade de, por si mesmos, realizarem leituras bem sustentadas e interessantes de poemas, e oprimidos por cargas horárias imensas, raramente ousam, por conta própria, enveredar com seus estudantes pela fruição de poemas. Sendo assim, e sabendo que quando um docente leva para a aula um poema de que gosta e com o qual estabeleceu uma fruição prazerosa, ampliam-se imensamente as possibilidades de uma recepção mais simpática ao texto, é imprescindível incentivar o envolvimento de docentes com textos líricos. E isso deve ocorrer desde a formação na universidade até o dia a dia na escola, que deve envolver, além de planejamento, atividades de capacitação, que ofereçam aos docentes oportunidades de enriquecer seu repertório de conhecimentos sobre o gênero lírico e, principalmente, sobre a produção lírica contemporânea, já que o contato com textos de nosso próprio tempo é um caminho bastante estimulante para que os poemas sejam vistos como forças vivas e em constante transformação.

Equipe executora

1. Coordenadora:

Christina Bielinski Ramalho

2. Pesquisador responsável:

Carlos Alexandre Nascimento Aragão



3. Professor da Rede Básica de Ensino:
Gustavo Aragão Cardoso
4. Alunos de Pós-Graduação e/ou Graduação:
Alexsandra dos Santos Bispo (PG)
Douglas Magnilson Santos da Silva (G)
Éverton de Jesus Santos (PG)
Jaine Conceição dos Santos (G)
Tatianne Santos Dantas (PG)

NARRATIVA DA EXPERIÊNCIA

A oficina de interpretação e criação de fotopoesmas para docentes de instituições públicas das cidades sergipanas de Aquidabã, Brejo Grande, Carira, Ilha das Flores, Japoatã, Nossa Senhora da Glória, Monte Alegre de Sergipe e Poço Redondo e estudantes de graduação em Letras (UFS/Itabaiana) envolveu 80 pessoas.

Na seleção dos textos, optou-se por poemas contemporâneos de poetas nordestinos/as, com diversidade estética e temática, mas buscando poemas curtos. O trabalho com poesia nordestina contemporânea foi uma estratégia para estimular o interesse pela poesia produzida na região Nordeste e investir na autoestima e no pertencimento.

Foram apresentadas e discutidas considerações sobre as seis etapas para o desenvolvimento do trabalho com fotopoesmas em sala de aula (anos finais do Ensino Fundamental).



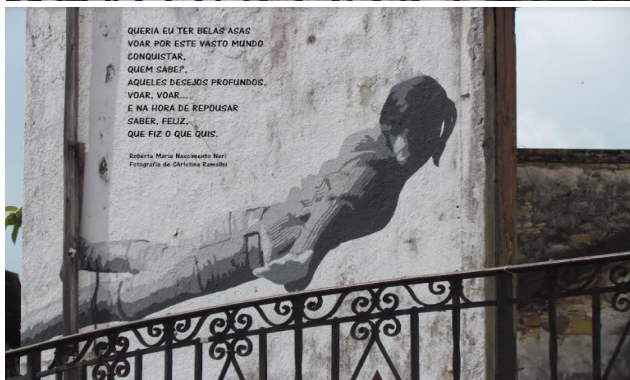
Na primeira etapa, *Uma conversa sobre a arte da fotografia*, foram apresentadas fotografias de Sebastião Salgado. O grupo de docentes e graduandos/as interagiu com esse segmento da oficina, trazendo conhecimentos e experiências próprias relacionadas à fotografia.

Na segunda etapa, *Campo semântico: um lugar onde se semeiam sentidos*, discutimos, inicialmente, a ideia de campo semântico. Depois, foram trabalhadas três fotografias de Sebastião Salgado com os/as docentes e graduandos/as, de modo a demonstrar como se dá essa etapa do trabalho com o estímulo à sensibilidade visando à ampliação do campo semântico gerado pela interpretação de imagens.

Na terceira etapa, *Fotopoesia: a arte de compor fotopoemas*, os docentes e os graduandos envolvidos na oficina interagiram com uma série de 10 fotopoemas de diferentes temas e composições presentes no site miXturas (<https://www.ramalhochris.com/link-fotopoemas>) e outros da Internet, explicitando suas percepções e preferências. Foi feito um exercício com foto dada para que, a partir do campo semântico levantado, fossem criados poemas curtos para compor fotopoemas.



Exemplos:



Fonte: acervo pessoal dos autores.

Na quarta etapa, *Sobre técnicas da fotografia e da versificação*, os docentes e graduandos envolvidos na oficina interagiram, primeiramente, com uma série de 6 poemas dos poetas nordestinos contemporâneos Aglacy Mary, (*Peles*); Ana de Santana (*Távola*



Redonda e Memorial), Jeová Santana (*A cadeira*) e Lívio Oliveira, (*Poemetos natalícios* e *O gato calado*), com o objetivo de se explorar o conhecimento sobre a linguagem poética; em seguida, interagiram com as mostras virtuais de fotopoemas *Poética dos detalhes – campus Itabaiana, Tempo de Feira, Sergipe: caminhos que faço ao andar*, explicitando sua compreensão acerca de relação entre poema e imagem proposta em cada poema. Solicitou-se aos docentes e aos graduandos a apresentação, no próximo encontro, de fotografia de sua própria autoria que, ao ver de cada um/a, contenha “poesia”.

Na quinta etapa, *Um projeto temático de criação de fotopoemas*, o grupo de docentes e graduandos apresentou a fotografia solicitada no encontro anterior, explicando a poesia nela presente. Houve interação entre os/as participantes. Em seguida, foram apresentadas pelo grupo ideias para projetos com fotopoesia. Foram dadas sugestões como: “diferentes fases da vida”, “cores e gostos dos alimentos”, “detalhes do corpo humano”.

Na sexta e última etapa, *Organização, divulgação e realização da mostra*, foram discutidos com o grupo cada um dos passos para que se realize uma mostra de fotopoemas. Houve manifestações relacionadas a algumas dificuldades práticas, como acesso à impressão, à compra de suportes, iluminação etc. mas, de forma geral, o grupo considerou perfeitamente exequível uma mostra dessa natureza.



Como resultado final, houve diversas manifestações por escrito (em grupos de *WhatsApp* e via e-mails), em que docentes e graduandos expressaram seu contentamento com a oficina. Mais adiante, recebemos informações sobre projetos com fotopoesia realizados, individualmente ou em grupo, nas escolas. Recebemos fotos de mostras e de produções de docentes e estudantes, tal como o fotopoema *Árvore de menino* da professora Beth Ferreira:



Fonte: acervo pessoal dos autores.



Referências

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

GENS, Armando. Sobre o poema, o poeta, o livro. In: SANTOS, Leonor Werneck dos; MARTINS, Georgina; GENS, Rosa. **Literatura infantil e juvenil na prática docente**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2010, p. 4-21.

OLIVEIRA, Joelma Márcia Santos de. **Entre a imagem e a poesia: valorização cultural pelo viés do fotopoema**. Itabaiana: PROFLETAS, 2018. Dissertação de Mestrado.

PAZ, Octávio. **O arco e a lira**. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018 (Série Estratégias de Leitura, 61).

RAMALHO, Christina. A fotopoesia e o letramento Lírico. Revista **Pontos de Interrogação**, v. 10, n. 1, jan-jun., p. 33-64, 2020.

RAMALHO, Christina. A intersemiose fotopoemática. **Revista Letras Escreve**, Macapá, v. 10, n. 2, 1º sem, 2021.

SAMAIN, Etienne. As peles da fotografia: fenômeno, memória/arquivo, desejo. **Visualidades**. Goiânia v. 10 n. 1, jan-jun 2012, p. 151-164.





Prática 8

Leitura em várias linguagens artísticas

Eliane Bezerra da Silva
Eliana Kefalás Oliveira
Douglas Gonçalves de Souza
Rosangela Nunes de Lima
Silvio Nunes da Silva Júnior
Islane Rafaelle Rodrigues França
Aline Barbosa de Almeida Cechinel

1. Título

Leitura em várias linguagens artísticas

2. Ano/Segmento escolar

Ensino Médio

3. Síntese da atividade

Leitura do poema *Morte e Vida Severina* a partir da mediação audiovisual e de atividades que interajam passagens do poema com situações do cotidiano, ampliando a experiência leitora com a produção de poemas e criações artísticas.

4. Objetivos

Despertar nos alunos o interesse e o gosto pela leitura literária tendo em vista a formação de um aluno/leitor crítico e reflexivo;



Jogar com o texto, a partir da realidade identificável, para que os sentidos transgridam para outras realidades vividas pelos alunos.

5. Duração da atividade

4 (quatro) aulas remotas com duração de 1 (uma) hora cada.

6. Textos usados

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida severina e outros poemas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2007.

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO/TV ESCOLA. **Morte e vida severina** (Animação). 2010. 56 min. som. P&B. Versão audiovisual adaptada para os quadrinhos pelo cartunista Miguel Falcão.

7. Critérios de seleção do(s) texto(s)

A seleção do poema-peça teatral *Morte e Vida Severina - Auto de Natal Pernambucano*, de João Cabral de Melo Neto, deu-se pela sua reconhecida qualidade literária. Já a escolha da versão audiovisual da obra prima de João Cabral de Melo Neto, adaptada para os quadrinhos pelo cartunista Miguel Falcão, produzida e publicada pela TV Escola OZI e Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ, foi pela potência do efeito polissêmico das interações entre imagem e texto, o que pode contribuir para o objetivo de transpor o mote severino para o contexto cotidiano dos estudantes, reintegrando, dessa forma, à visão de mundo apresentada no poema ao universo do jovem leitor.



8. Detalhamento das atividades

A atividade foi realizada com 42 (quarenta e dois) alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Médio da Rede Particular de Ensino da cidade Maceió – Alagoas, conforme os seguintes passos:

1. Primeira leitura/Motivação

Apresentação da animação *Morte e Vida Severina* (TV Escola/OZI/FUNDAJ) como motivação e primeira leitura do texto. Sugere-se que, após a visualização do vídeo, seja dado aos alunos um tempo para conversarem entre si sobre o que viram. Essa conversa pode ser feita em duplas ou grupos. O tempo deve ser breve, algo em torno de 10 a 15 minutos, pois deve funcionar como uma preparação para o próximo passo.

2. Discussão da obra

Discussão coletiva sobre aspectos da obra com apontamentos sobre o que é ter uma vida severina. Essa discussão se fez com algumas questões para abrir o debate e com imagens fotográficas atreladas aos trechos do poema-peça teatral. Na nossa experiência, unimos as imagens aos trechos, mas sugerimos que talvez seja mais interessante elas serem separadas ou apresentadas sem os trechos. A depender do tempo disponível, é possível que, durante a discussão, sejam destacados, coletivamente, algumas passagens do texto – aquelas que mais os impressionaram.



Além disso, eles devem ser estimulados a buscarem imagens atuais sobre a vida severina, promovendo a presentificação da obra em seu cotidiano. Neste caso, essa etapa da discussão seria dividida em três momentos distintos:

- 2.1. Discussão da animação a partir de algumas questões motivadoras;
- 2.2. Seleção de estrofes que despertaram maior interesse dos alunos;
- 2.3. Busca pelos alunos de imagens atuais sobre a vida severina.

3. Autoria

Breve informação sobre o autor do poema-peça teatral João Cabral de Melo Neto e sua produção literária. Vale ressaltar que o autor da animação também deve ser apresentado e sua produção audiovisual deve ser contextualizada.

4. Segunda leitura/Produção de texto

Para a produção dos textos, os alunos devem, em primeiro lugar, ler o poema-peça teatral, ou seja, o professor deve recomendar fortemente que os alunos primeiro leiam a obra por inteiro, depois é que partam para a produção textual. O ideal é que essa leitura seja feita individualmente e fora da sala de aula. No entanto, caso sinta necessidade, o professor pode promover a leitura em sala de aula, estimulando a prática da oralidade.



A produção textual consiste em duas atividades interligadas:

4. 1. Construir uma arte com palitos que represente aspectos de uma vida severina. É importante destacar que a obra precisava ser feita com palito ou madeira, porque esses materiais se associam a ideia de sequeidão e aspereza, assim como a vida severina.
4. 2. Elaborar um texto poético a partir dessa arte em diálogo com o texto de João Cabral de Melo Neto (intertextualidade).

9. Avaliação

A avaliação acontecerá durante o processo de discussão e, ao final, com base na produção textual dos alunos, verificando-se a coerência entre a arte com palito e o poema produzido pelo aluno sob influência da leitura do poema-peça teatral.

10. Outras informações

Diante das respostas efetivas dos alunos, por meio da escrita dos poemas e da representação físico-imagética do texto, pode-se considerar que este processo apresenta aspectos significativos para o engajamento e a participação do leitor na interpretação de elementos da obra. Observa-se, ainda, que se trata de um movimento gradativo e que as atividades aqui propostas podem ser melhoradas, redesenhadas e aperfeiçoadas no processo de replicação, visando buscar uma maior e melhor efetividade em sua realização.



Equipe executora

1. Coordenadora/Pesquisadora responsável:

Eliane Bezerra da Silva

2. Pesquisadores colaboradores:

Eliana Kefalás Oliveira

Douglas Gonçalves de Souza

Rosângela Nunes de Lima

Silvio Nunes da Silva Júnior

Islane Rafaelle Rodrigues França

Aline Barbosa de Almeida Cechinel

NARRATIVA DA EXPERIÊNCIA

A narrativa desta proposta foi encaminhada para a *Diversitas* (https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal) cuja versão reproduzimos abaixo:

Introdução

A proposta pedagógica “O jogo com o texto literário no ensino médio: uma experiência com *Morte e vida severina*, de João Cabral de Melo Neto” foi desenvolvida em uma turma de Ensino Médio de uma escola de esfera privada de Maceió-AL. A prática aqui apresentada expõe o relato de uma professora, integrante do Grupo de Estudos das Narrativas Alagoanas-GENA, que atua como docente de Língua e de Literatura vernáculas. Para efetivar essa atividade, o grupo associou conceitos distintos: a perspecti-



va dialógica (BAKHTIN, 2011, 2012), (VOLÓCHINOV, 2017) foi relacionada ao trabalho com o letramento literário (COSSON, 2016, 2014, 2020), à transgressão de sentidos em uma perspectiva de jogo com o texto (ISER, 2013).

A docente deparou-se com a possibilidade de apresentar uma experiência formativa aos seus alunos deste nível, tendo como metodologia de ensino a perspectiva do jogo com o texto literário e uma abordagem dos resultados qualitativa, posto que se observou a relação subjetiva dos leitores em relação ao texto literário. Nesse sentido, a partir de uma análise coletiva dos dados coletados, foram-se desenhando as atividades e exercícios a serem propostos nos momentos dos encontros com estes estudantes, da 3ª série do ensino médio, no período de aulas remotas, durante o ano letivo de 2020, naquela Instituição de ensino básico. A professora, no momento de interação com o texto *Morte e Vida Severina*, identificou, a princípio, algumas lacunas na formação literária dos alunos e levou algumas de suas inquietações para o grupo de discussão. Desse modo, o GENA passou a refletir, conjuntamente, sobre uma forma mais apropriada de trabalhar com tal texto literário, de modo que houvesse maior receptividade ao estudo do poema por parte dos alunos – a reflexão delineada culminou, então, em uma metodologia sob a perspectiva do uso do jogo com o texto.



Pressupostos teóricos

A vida de um ser humano é construída por diferentes experiências sociais, culturais e emocionais. E, para dar sentido às suas vivências, o indivíduo se apropria da linguagem como forma de manifestação de seus sentimentos, desejos, pensamentos, posto que a força da língua, presente em um *continuum* que considera tanto a receita médica quanto a canção, pulsa sobre a expressividade humana. Dito isto, a literatura, como linguagem artística que é, entra nesse jogo de experiências como alimento do olhar humano sobre o mundo. Daí a importância e a urgência de se pensarem novas abordagens da leitura literária nas escolas, visto que esse espaço é o responsável pela formação do leitor.

Cosson (2014) menciona que essas reflexões entram no domínio do que entendemos por letramento literário, mas não um letramento ligado apenas ao uso social da escrita e sim na construção de comunidades de leitores, reforçando, assim, a consciência dos laços que unem a comunidade. Dessa forma, entende-se que:

O letramento literário faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular (SOUZA; COSSON, s/d, p. 112).



Essa “relação diferenciada com a escrita”, enunciada acima por Souza e Cosson, para explicitar aspectos centrais do letramento literário, acontecida na composição e no jogo com/de palavra, ocorre, por meio de transgressões, tal como afirma Iser (2013, p. 69). Para este, o texto literário não é somente uma representação do mundo, é antes uma encenação, um ato de ficcionalização, no qual “a obra literária ultrapassa o mundo real que incorpora”, e essa ultrapassagem é uma transgressão. O literário, ainda que nos remeta ao mundo extratextual, não é o mundo, ele o metamorfoseou, num processo transgressor que seleciona e recombina elementos, instaurando um jogo fronteiro, tal como aponta Iser: “O ato de seleção cria um espaço de jogo, pois faz incursões nos campos de referência extratextuais, transgredindo-os ao incorporar elementos dos mesmos ao texto” (ISER, 2013, p.69). Essas estratégias transgressoras se estabelecem por meio de desordens significativas ou reembaralhamentos de palavras ou prismas. As recombinações, no ato da leitura, podem impulsionar olhares e percepções também transgressoras.

Uma estrofe de um poema, ao ser recepcionada por um leitor ou por um grupo de leitores, possibilita estabelecer uma rede imprevisível de associações, as quais, potencialmente, produzem constelações de sentidos nos sujeitos, o que pode reverberar efeitos de significados nas visões de mundo daquele que lê (escuta e vê) uma obra. Ao selecionar uma palavra, ou ainda, ao se enveredar por uma perspectiva ba-



seada em uma cena textual, o leitor pode reiterar um *tópos* de um texto literário engajando-o em sua visão de mundo. Instaure-se um jogo com o texto no qual o próprio texto é transgredido para universos cotidianos (textos extratextuais) daquele que o lê.

A ideia de que o ato da leitura permite a repercussão de uma obra literária em leitores de diferentes épocas, culturas, grupos sociais se coaduna com a perspectiva interacionista, em especial com a dimensão processual da construção de sentidos. Levando em conta o caráter múltiplo dos acontecimentos da sala de aula de literatura numa perspectiva de jogo e de transgressão de sentidos, nesta proposta se articula essa visão com alguns aspectos e conceitos da Filosofia Marxista de Linguagem, representada pelos estudos do Círculo de Bakhtin e de autores contemporâneos. Nesse sentido, ao se pensar numa visão concreta, dinâmica (BAKHTIN, 2011) e viva (VOLÓCHINOV, 2017) de língua/linguagem, em especial, no ensino de literatura e na formação do leitor, acredita-se nos fios dialógicos estabelecidos nas interações discursivas dos sujeitos em situações sócio-históricas diversas. Tal aspecto, de grande relevância para a sala de aula de literatura de nível médio, projeta um espaço de participação ativa do leitor na lida com o texto literário. Para tanto, considera-se significativo abordar noções como compreensão responsiva ativa, relação dialógica e ato responsável, articuladas a alguns conceitos como perspectivas da estética da recepção e do letramento literário.



Longe das restrições impostas pelo modelo linguístico estrutural para a língua/linguagem, Bakhtin (2012, p. 86) expõe que:

[...] todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o aspecto estilístico.

O discurso, no dialogismo, é subjetivo e intersubjetivo. Essa noção permite que o discurso esteja num plano mais amplo que a própria forma da língua, pois revela uma diversidade de sentidos, tons, significações e valores, que engloba o que está dentro e fora da língua/linguagem. A linguagem, para a teoria dialógica, é um processo ininterrupto de formação (VOLÓCHINOV, 2017). Por isso, não partimos de uma visão de língua, linguagem, discurso e/ou texto como produto pronto, mas como parte de todo um conjunto processual de construção de conhecimentos. Assim, de acordo com Volóchinov (2017), a realidade fundamental da língua/linguagem é a interação discursiva.



Nesse íterim, a compreensão ativa (BAKHTIN, 2011) do sujeito é de suma relevância para que se observe como a interação se desenvolve, uma vez que o modo com o qual o sujeito responde ativamente, no processo interlocutivo, é o que estabelece na cadeia viva da enunciação o que Volóchinov (2017) conceitua como interação discursiva. Para Bakhtin (2011), toda compreensão é ativamente responsiva. Com isso, a compreensão passiva do sujeito não passa de uma abstração (BAKHTIN, 2011), pois os graus de ativismo podem oscilar, mas nunca a ponto de considerar a produção discursiva como mera reprodução. Todas essas questões se situam no que Bakhtin (2011) denomina de relações dialógicas, as quais não podem ser observadas pela forma da língua, mas pelas relações que os sujeitos estabelecem nas práticas discursivas. Consequentemente, a relação dialógica é diferente da relação lógica por abarcar as diversas nuances possíveis no quadro da interação. Esses elementos ressaltam a singularidade do discurso.

O próprio ato de reproduzir um discurso anterior resalta a singularidade do ato, o qual é sempre responsável. De acordo com Bakhtin (2012), o ato, que pode situar o discurso no plano da ação, é um conceito que agrega a visão de que “o sujeito e os sentidos se constroem discursivamente nas interações verbais na relação com o outro, em uma determinada esfera de atividade humana” (DI FANTI, 2003, p. 98). Esse imbricamento do discurso na vida implica conside-



rar a articulação entre a consciência psíquica e o mundo exterior, o que é comum da teoria dialógica. Nessa perspectiva, Bakhtin (2012) entende que todo ato é responsável. Por isso, mesmo que o ato do sujeito não esteja condizente com uma realidade sócio-histórica, o sujeito vai ser sempre responsável pelo que produziu no discurso e/ou na ação. Dessa maneira, “O ato “responsável” envolve o conteúdo do ato, seu processo, e, unindo-os, a valoração/avaliação do agente com respeito a seu próprio ato” (SOBRAL, 2009, p. 124), o qual vai ser sempre respondente.

Em articulação com a perspectiva do ensino e da aprendizagem da literatura, pensar em discurso, compreensão, relação dialógica e ato responsável significa ir além de padrões que restringem o potencial do texto literário para a formação do sujeito. Assim, a posição defendida pelo dialogismo se aproxima de considerações sobre o trabalho pedagógico concreto e dinâmico com o texto literário, envolvendo a questão do letramento, do jogo e da transgressão de sentidos.

A experiência

O objetivo da atividade tinha como foco promover a leitura do poema-peça teatral *Morte e Vida Severina* a partir de uma animação e de atividades que interagissem com passagens do texto e com situações do cotidiano, transgredindo a experiência leitora para a produção de poemas e criações artísticas.



Passo 1 - Primeira leitura/Motivação

Para iniciar o processo de letramento literário, apresentou-se aos alunos a animação *Morte e Vida Severina* (TV Escola/OZI/FUNDAJ). O trabalho com o texto por meio do vídeo (que traz o texto completo de Cabral) teve como intuito a exploração do diálogo entre escuta e imagem como um caminho de motivação e primeira leitura do texto, dada a polissemia que se instaura entre as diferentes linguagens (visual e sonora).

Passo 2 - Discussão da obra

Após o vídeo, foi levantada uma discussão sobre aspectos da obra com apontamentos sobre o que seria ter uma vida severina. Nessa discussão, utilizaram-se, como apoio, além de questões para abrir o debate, *slides* que traziam trechos da obra combinados com imagens fotográficas. Dessa forma, para introduzir a discussão, os questionamentos motivadores foram:

1. O que se pode dizer sobre a animação?
2. O que podemos pensar sobre Severino?
3. O que Severino representa?
4. Como a imagem está traduzindo o texto?
5. Como o texto aborda a questão?
6. Há pontos comuns ou divergentes entre imagem e texto?



Imagem 1



Fonte: <https://www.hojemais.com.br/tre> 1

Em suma, a leitura literária, na sala de aula, ocorreu a partir dos recortes do texto de João Cabral de Melo Neto, da animação e das imagens dos slides, desencadeando, ao longo da exibição da animação, uma discussão sobre situações severinas que ainda persistem na sociedade. Vale destacar que foram lidos trechos significativos do poema-peça teatral, a partir dos quais foi sugerida a leitura integral do texto em casa.

É importante observar que as imagens dos slides foram apresentadas em preto e branco de modo que o elemento cor fosse passível de discussão e interpretação dos alunos, abrindo espaço para o debate e para a interpretação coletiva, uma vez que o cenário nordestino, de modo geral, é bastante estigmatiza-



do no tocante às cores que o particularizam. Considerando esse contexto, vale ressaltar o que Bakhtin (2011) afirma

Dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem sobre o outro revelam relações dialógicas se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos (ainda que seja uma identidade particular do tema, do ponto de vista etc.) (BAKHTIN, 2011, p. 331)

A atividade promoveu um encontro dialógico de Severinos. O de João Cabral de Melo saltou da obra para a realidade e trouxe à tona, na discussão, leituras significativas. Foi possível ver o texto transgredir e evidenciar que a leitura é um concerto de muitas vozes, mesmo que siga uma única linha narratológica. Em outras palavras, pode-se dizer que, quando os alunos entraram no campo do texto, eles mobilizaram vozes de outras instâncias para interpretar: houve quem destacasse a violência doméstica para relacionar com a vida Severina; o dia a dia dos flanelinhas; e até a vida suada dos vendedores de picolés Caicó.

O texto *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, narra a trajetória de Severino que migra em busca de melhores condições de vida. A história é narrada em primeira pessoa pelo personagem Severino em linguagem concisa com traços orais. Além disso, a obra é composta por monólogos e diálogos. Quanto ao espaço, há um movimento de deslocamento: Severino saiu do interior de Pernambuco em direção ao litoral do Recife. O fio condutor do trajeto é o



rio Capibaribe. A trama se passa na década de 1960 com ênfase na mortalidade infantil, migração nordestina, pobreza e seca.

Durante a viagem Severino se depara muitas vezes com a morte: “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” (MELO NETO, 1955, p. 2). Após muito sofrimento, Severino pensa em tirar sua própria vida. É nesse momento, que conhece Seu José, mestre Carpina, que o convence de que a morte não é a melhor saída. A conversa é interrompida pela notícia do nascimento de mais um filho de Seu José. Nesse instante, Severino tem um encontro com a vida e, embora ela fosse severa/Severina, ela ainda se sobrepunha à morte.

Percebe-se no texto a pobreza que Severino enfrenta durante sua passagem pelo Nordeste e que a razão principal de sua viagem é em procura de vida melhor. O leitor acompanha o sofrimento vivenciado por Severino no caminho do sertão de Pernambuco até chegar ao Rio Capibaribe, em Recife. Fica evidente na obra que a individualidade de Severino é anulada, visto que ele é um entre muitos outros nessa sina “Somos muitos Severinos, / iguais em tudo e na vida” (MELO NETO, 1955, p. 2). A cena em que a personagem Seu José – Mestre Carpina, carpinteiro e morador ribeirinho, convence Severino a não se matar se destaca na discussão realizada em sala de



aula e, a partir daí, é perceptível o jogo de interações da realidade social que os alunos presenciam com a representação que o poema faz do sertão. Dessa forma, duas visões (aluno e texto) se unem para formar novos sentidos, reconfigurando e transgredindo os limites do texto literário.

Passo 3 - Exposição da obra, autor e contexto de produção.

A apresentação do autor não pode se tornar uma longa aula expositiva. Assim, foi apresentada brevemente aos alunos a biografia de João Cabral de Melo Neto com ênfase na relevância de suas obras para a sociedade. Coube ao professor, ainda, comentar sobre a obra e a importância dela naquele momento, justificando assim sua escolha, especialmente, a partir dos aspectos culturais e históricos da obra, que se passa no estado de Pernambuco. Além disso, vale ressaltar a importância de se fazer a apresentação das referências do material audiovisual, explicitando a ficha técnica e o contexto de produção.

Passo 4 - Segunda leitura/Produção de texto

Para encerrar a proposta e iniciar o processo final de avaliação, tendo em vista que todo o processo foi essencial para a avaliação, o professor pediu para que o aluno fizesse uma produção textual que teve por objetivo a leitura aprofundada do poema-peça teatral. É, por assim dizer, uma viagem guiada pelo



mundo do texto. Ela pode estar centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas, outra leitura, e assim por diante, conforme a contextualização. Essa proposta de produção estava organizada em duas partes:

Quadro 1: Produção discente

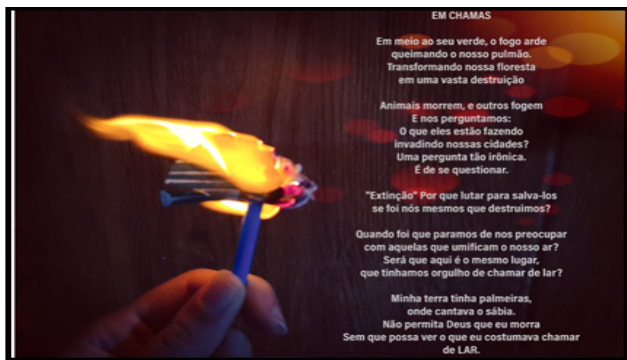
Parte 1	Construir uma arte com palitos que representasse aspectos de uma vida Severina. É importante destacar que a obra precisava ser feita com palito ou madeira, porque esses materiais se associam a ideia de sequidão e aspereza, assim como a vida severina.
Parte 2	Elaborar um texto poético a partir da produção, porque como afirma (COSSON, 2020. p. 28), “nada mais lógico do que transformar em palavras aquilo que foi provocado por palavras”.

Fonte: os autores

Buscou-se acompanhar as interpretações feitas por cada aluno e suas conclusões através do processo de produção. Cada aluno produziu a arte a partir das próprias vivências e subjetividades e, nas produções dos alunos, verificam-se reflexões necessárias. Em meio a inúmeras possibilidades leitoras, houve quem personificasse o pantanal apresentando-o como uma vida severina que pede socorro diante das chamas das queimadas (imagem 3).



Imagem 3



Fonte: acervo pessoal dos autores.

Um dos produtos artísticos criado pelos alunos foi um fósforo em chamas, que se fundia com o próprio título do texto poético. Ao ler o poema é possível perceber o encontro intertextual no repertório dos alunos quando citam Gonçalves Dias. Nesse encontro dialógico é possível perceber, ainda, que, na busca pela significação, os alunos revelam suas bagagens e as vozes alheias (BAKHTIN, 2011), que estão em contato nas relações sociais, já que o contexto de produção foi, justamente, o período em que o Pantanal brasileiro estava sofrendo com as queimadas. Por fim, é válido destacar o diálogo estreito entre a vida em chamas representada pelos alunos e a terra extinta apresentada na obra de João Cabral de Melo Neto. Talvez, o Pantanal passasse a ser a terra sempre mais extinta para os animais que lá viviam, assim como a



terra é extinta para quem vive uma vida severina e não tem onde nem o que plantar, conforme é apresentado na obra.

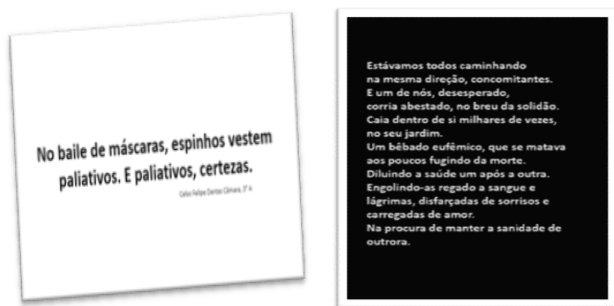
Ainda sobre o modo como os alunos interpretaram as vidas severinas, de outro lado, houve quem enxergasse na depressão do próprio pai a motivação para o desenvolvimento da reflexão (imagem 4).

Imagem 4



Fonte: acervo pessoal dos autores.

Imagem 5



Fonte: acervo pessoal dos autores.



Com gravetos de *bouganville*, o aluno que fez a produção das respectivas imagens 4 e 5, representou cápsulas de remédios para a depressão, pois, para ele, a depressão é o retrato de uma vida severina. O aluno ressaltou que escolheu gravetos com espinhos para evidenciar a ideia de dor. Em seu texto poético, carregado de metáforas, ele representa uma vida de aparências, ou melhor, uma vida que mascara a dor. Preocupado com a estética do texto, o aluno parece jogar com o leitor quando não entrega de bandeja aquilo que realmente quer dizer. Ele parece deixar a par do leitor, decidir o que ele enxerga como espinhos e paliativos. É relevante destacar que o jogo de Iser permite que essa inter-relação entre autor-texto-leitor aconteça e o interessante é que se tem os dois lados do jogo: o aluno entrou no campo do jogo de João Cabral de Melo Neto e os leitores podem entrar no campo lúdico textual de autoria do aluno. Para finalizar esses jogos observáveis, cabe mensurar o trecho do texto em que ele descreve que o eu lírico estava desesperado e corria abestado no breu da solidão. Possivelmente o aluno retrata a ideia de alguém que se matava aos poucos fugindo da morte. Essa cena construída leva a pensar no Severino que, em determinado momento da obra, conjectura saltar para fora da ponte da vida. E mais uma vez, a vida dialogou com a obra, os significados jogaram entre si, os sentidos emanaram.



Por fim, é significativo apresentar o depoimento do aluno, por meio do qual ele revela suas motivações e sua visão sobre o fazer literário.

“Antes de escrever sobre qualquer assunto é necessário que o autor se cerque com todos os artifícios, julgados por ele, importantes na construção de sua obra. Escrever um poema baseado na minha visão sobre a depressão do meu pai não foi uma tarefa fácil. Reviver toda a mágoa do abandono, o peso da consciência, a dificuldade de viver a morte fraterna lentamente e lembrar a ruptura familiar foram algumas lembranças que inundaram minha memória. Porém, me agarrei à esta proposta desafiadora e com olhos inteligentes vi a oportunidade de transformar aquela tristeza que eu senti em arte. Foi libertador escrever o que eu não conseguia falar! De tudo o que já escrevi, esse poema é o que me dá mais orgulho, o retrato escrito de um trauma passado, minha autoterapia. A literatura é exatamente isso, conscientização, passar uma mensagem contida em outra, é estimular filosoficamente as pessoas acessadas pela escritura, é um estudo social. A literatura é o dicionário da história e o diário da vida”.

Com esse depoimento, entende-se que o texto literário se permite transgredir e se apresentar de modo significativo na vida do aluno. Sabe-se, é claro, que para isso é preciso motivação, e tudo deve começar pelo modo como o texto literário é apresentado na sala de aula. Logo, é importante destacar o papel do professor enquanto mediador do processo, uma vez que os estímulos dados, em sala de aula, mediante o uso de questões, foram capazes de estabelecer uma relação de tempo entre obra, publicada



em 1955, e as vivências dos jovens leitores no século atual. Desse modo, é significativo destacar que Candido (2004) não estava equivocado quando afirmou que a literatura é uma necessidade universal, porque ela dá forma aos sentimentos, nos liberta e, portanto, nos humaniza.

Conclusão

A concepção informativa sobre o ensino da literatura se encontra em crise, uma vez que possibilita, de forma rara, a experiência leitora. Diante disso, essa pesquisa buscou refletir sobre uma vivência de recepção e de reverberação do texto a partir da leitura de *Morte e Vida Severina* de João Cabral de Melo Neto. O contato entre o autor e o leitor no jogo do texto citado incitou o leitor a imaginar e a interpretar, abrindo entradas de leituras criativas e críticas, tomadas como jogo, pois à medida que o texto provoca e incita, o leitor, como que fisgado, vai contribuindo com suas percepções e conectando-se ao poema mediante sua leitura e processo criativo (produção textual e artística). Isso fica evidente, na experiência aqui descrita, quando o aluno participa, ativamente, do processo interativo, experienciando a leitura literária por meio de uma animação que trouxe além do texto, o material gráfico e o sonoro.

O jogo utilizado na situação de encontro texto e aluno na sala de aula foi desencadeado quando a professora mediadora desafiou o aluno à compreen-



são responsiva e à interpretação criativa a partir do repertório da turma. Assim, na mediação leitora a professora questionou aos alunos, ampliando o significante fraturado “vida severina”. Esse significante, linguisticamente, descola-se de seu significado basilar, o que potencializa que novos laços significativos possam ser estabelecidos. Nesse sentido, no texto encenado o adjetivo “severina”, semanticamente associado à severidade, vincula-se também a inúmeras situações e circunstâncias severinas que ainda persistem em nossa sociedade.

De maneira ilustrativa, pode-se indicar que a cena dramática entre as personagens Mestre Carpina e Severino, quando ele pergunta ao mestre se não deveria pular da ponte e da vida, reverberou na produção de dois alunos: o aluno 1 produziu um poema esboçando as queimadas no pantanal tomadas metaforicamente como símbolos de uma vida dura e seca; e o aluno 2, por sua vez, produziu um poema que abarcava, conotativamente, a depressão de seu próprio pai. Nessas respostas distintas dos alunos há diálogos com o texto estudado, especialmente o desolamento do texto de João Cabral. Além disso, observa-se a força expressiva que a linguagem literária possui de reverberar na criação dos alunos, evidenciados suas inquietações mediante o uso da palavra.

Pode-se afirmar que o texto literário, pela especificidade de sua linguagem, possibilitou essas leituras no jogo do texto, bem como, o envolvimento e a parti-



cipação ativa de cada aluno, que produziu, imaginou e interpretou situações de uma realidade que parecia distante, todavia, à medida que o jogo entre texto e leitor vai sendo construído, nota-se a construção de uma identificação e é, justamente, nesse elo construído que o leitor muda o seu olhar, portanto, ele não é mais o mesmo de quando iniciou a leitura. Agora, ele é atravessado pelas vozes do texto associadas à sua voz. Logo, a transgressão das situações e das circunstâncias de criação de *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto favoreceu à reverberação de sentidos em forma de novas produções artísticas no jogo do texto.

Referências

BAKHTIN, M. M. (2012). **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores.

BAKHTIN, M. M. (2011). **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes.

CANDIDO, A. (2004). O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Duas cidades.

COSSON, R. (2020). Leitura compartilhada: uma prática de letramento literário. **Interdisciplinar**, v. 33, p. 13-29.

COSSON, R. (2016). A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? **NUANCES**, v. 26, p. 161-173.

COSSON, R. (2014). **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto.



DI FANTI, M. G. C. (2003). A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **VEREDAS - Rev. Est. Ling.**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1 e n. 2, p. 95-111, jan./dez.

ISER, W. (2013). **O fictício e o imaginário**: perspectivas de uma antropologia literária. Tradução de Johannes Kretschmer. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. UERJ.

MELO NETO, J. C. (1955). **Morte e vida severina**. São Paulo: TUCA.

SOBRAL, A. U. (2009). O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. **Bioethikós** (Centro Universitário São Camilo), v. 3, n. 1, p. 121-126.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. (s/d). Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula. **Conteúdo e Didática de Alfabetização**. Disponível em <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>> Acesso em 12. Jun. 2022.

VOLÓCHINOV, V. (2017). **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34.





Prática 9

Tradução intersemiótica

Marta Gonçalves
Marília Maia Saraiva

1. Título

Tradução intersemiótica

2. Ano/Segmento escolar

Ensino Médio

3. Objetivo

Registrar em tradução intersemiótica a leitura responsiva de um romance.

4. Duração da atividade

1 bimestre

5. Textos usados

São Bernardo, de Graciliano Ramos.

6. Critérios de seleção do(s) texto(s)

Obras de maior elaboração estética em contraponto à leitura de entretenimento habitual dos alunos e obras que possibilitem uma identificação temática imediata ou facilitada com o contexto vivido pelo aluno.



7. Caracterização

A partir da leitura coletiva de um romance, os alunos divididos em grupo realizam uma tradução da obra para outras linguagens artísticas. Essa tradução pode ser integral (englobando todo o enredo da obra) ou parcial (elegendo-se apenas uma parte ou priorizando-se algum elemento que o grupo julgue relevante). Dentre as várias linguagens artísticas que podem ser objetos da tradução intersemiótica (fotografia, vídeo, dança, teatro e música), os alunos podem realizar: esquete teatral (com atores ou teatro de bonecos); curta-metragem (com uma cena); história em quadinhos (*storyboard*); montagem fotográfica etc.

As traduções feitas pelos grupos deverão, em sua estrutura, conter dados informativos acerca da natureza do trabalho, como nome da instituição, disciplina, componentes do grupo, local, data, lista das referências consultadas. Além disso, cada grupo deverá acrescentar, no início ou no fim da sua apresentação, um texto explicativo, esclarecendo o espectador acerca da natureza do trabalho e justificando as escolhas do grupo. Os produtos poderão ser gravados em formato de vídeo, apresentação de slides ou em formato que corresponda à linguagem escolhida pelo grupo.

8. Detalhamento das atividades

8.1. Apresentação da obra e da prática de leitura

O primeiro passo é a apresentação da obra que pode ser feita por meio da relação temática com o con-



texto dos alunos, buscando despertar a curiosidade para a leitura. Os meios de acesso à obra se na Internet, no caso de ser uma obra em domínio público como é o caso da maioria dos clássicos brasileiros, ou a quantidade de exemplares existentes na biblioteca deve ser uma preocupação do professor para viabilizar a leitura.

Logo em seguida, vem a apresentação da Tradução Intersemiótica como proposta de registro da leitura da obra. Os alunos devem ser esclarecidos sobre o que fazer – a tradução do todo ou de parte da obra – e como apresentar o registro – escolher a linguagem artística que lhes parecer mais adequada para fazer o registro da leitura.

Feita as orientações e esclarecidas as dúvidas, deve ser estabelecido o calendário das aulas das leituras coletivas e a divisão da turma em grupos entre quatro e cinco alunos para a produção da tradução intersemiótica. Cada grupo deve indicar qual a linguagem artística que pretende trabalhar já neste momento, embora possa posteriormente mudar sua opção. Essa indicação inicial é apenas para sinalizar para o grupo a necessidade de pensar desde o primeiro momento como poderiam realizar o registro.

8.2. As aulas de leitura coletiva dos capítulos do romance

A quantidade de aulas dedicadas à leitura coletiva em sala de aula depende do número de páginas da obra e, obviamente, do tempo que o professor dispõe para realizar a leitura. Não é necessário que todo o



tempo da aula seja dedicado à leitura do romance, nem que o texto seja lido integralmente em sala de aula. O professor, por exemplo, pode estabelecer que apenas as duas páginas iniciais dos capítulos serão lidas em sala de aula e o restante extraclasse. Também podem ser escolhidos capítulos alternados para serem lidos integralmente em sala de aula, com os alunos dispostos em círculo e discutindo o que já foi lido até ali, relação com eventos atuais e outras contextualizações. Essa leitura dos capítulos não precisa, ainda, ser linear, ou seja, pode-se ler o primeiro capítulo em uma aula e pular dois para continuar lendo o quarto capítulo na aula seguinte, ou, combinar diferentes formas de leitura coletiva, com destaque para um capítulo importante para o desenvolvimento da trama.

O objetivo dessas leituras coletivas é duplo: de um lado, há o acompanhamento da leitura do romance, fazendo que se torne de fato uma atividade coletiva da turma; de outro, há o compartilhamento do que se leu até o momento, não importando que alguns alunos se adiantem e leiam todo o romance. Aqui o investimento é menos no controle da leitura e mais na formação da comunidade de leitores que se fortalece por meio da atividade.

8.3. Produção da tradução intersemiótica

Encerrada a leitura da obra, é chegado o momento da produção da tradução intersemiótica. Essa produção deve ser acompanhada pelo professor



com atendimento separado para cada grupo e com a possível ajuda de professores de disciplinas da área artística. É importante que os alunos usem seu próprio repertório de habilidades artísticas para criar o registro, ou seja, cabe aos alunos decidirem o quê e como fazer, devendo o professor atuar apenas como um suporte consultivo sobre a tradução escolhida.

8.4. Apresentação da tradução intersemiótica

O campo de produção dos registros é amplo, indo da fotografia às artes cênicas, passando pelas artes plásticas, música e o audiovisual. Por isso, os alunos devem ser orientados a apresentar junto com a tradução um texto explicitando a relação entre o romance e a tradução feita. Esse texto pode ser uma descrição ou uma narrativa, conforme o objeto que resultou como tradução intersemiótica.

Além desse texto, que funciona como uma reflexão do grupo unindo leitura e produção, deve haver uma apresentação em sala de aula dos produtos da tradução intersemiótica para compartilhamento entre os grupos. Essa apresentação pode, posteriormente, ser desdobrada em uma exposição na biblioteca ou para outras turmas da escola.

9. Avaliação da atividade

Embora o resultado material da tradução seja o produto mais evidente para a avaliação, o professor deve valorizar também o envolvimento dos alunos no



decorrer da prática, como nos momentos da leitura coletiva. Também deve dar especial atenção ao texto que explicita a relação entre o romance e sua tradução em outra linguagem artística.

10. Papel do professor

A mediação é imprescindível para que essa proposta seja executada, além das condições estruturais da instituição de ensino. O professor deve compreender que o processo de tradução intersemiótica envolve a compreensão de mundo no qual o estudante está inserido e isso é determinante para a linguagem artística escolhida, não cabe aqui um discurso valorativo, mas sim uma mediação dentro do universo e das possibilidades criativas e imagéticas que o estudante construiu.

Equipe executora

1. Coordenadora:
Marta Gonçalves
2. Professora da Rede Básica de Ensino:
Marília Maia Saraiva

NARRATIVA DA EXPERIÊNCIA

Esta proposta de trabalho com o gênero romance surgiu em decorrência de nossa prática docente no IFRN – *Campus* Natal-Central, ao propor a leitura de obras mais extensas, como o romance, o qual está inserido no conteúdo programático da disciplina. Dian-



te desse assunto, a resistência da maioria dos estudantes era imediata, então, identificamos pontos bem desafiadores: o caráter tecnicista e pragmático ainda presente no currículo dos cursos, a hierarquização das disciplinas e, conseqüentemente, a redução da carga horária de Língua Portuguesa e Literatura (LPI), pois, no ensino médio técnico integrado do IFRN, a disciplina de LPI possui apenas 3h/a semanais.

Perante uma realidade tecnicista e produtivista, a leitura literária não parecia útil, desse modo, os estudantes executavam as atividades apenas para completar os créditos da disciplina. Constatamos que a leitura não ocorria, os estudantes se valiam de resumos da Internet e as atividades escritas de interpretação eram frutos de cópias de outros textos. Por isso, a necessidade de buscarmos novas estratégias metodológicas para o ensino do texto literário. Assim, surgiu esta proposta de trabalho a partir das discussões da tradução intersemiótica, ao percebermos o interesse dos estudantes pelo imagético, pelo lúdico e pela criação, além de explorarmos toda a estrutura física que o IFRN pode proporcionar: bibliotecas, laboratórios de informática e um núcleo de artes (com oficinas e materiais artísticos disponíveis).

É importante destacar que nesta proposta não há a substituição do texto literário, pois a tradução intersemiótica é concebida como um exercício de recriação que possibilita uma leitura crítica e inventiva do texto literário, ampliando as possibilidades polisêmicas de compreensão.



A escolha da obra *São Bernardo*, de Graciliano Ramos, para o desenvolvimento desta atividade foi determinante, sobretudo, por dois motivos: primeiro, percebemos que os estudantes eram leitores assíduos de literatura de entretenimento, por isso decidimos propor uma leitura diferente do habitual: a leitura de um clássico da literatura brasileira; segundo, pela própria discussão sobre a influência do capital na vida do personagem principal, Paulo Honório, ao longo da narrativa, e a similaridade com o contexto vivido por todos nós na contemporaneidade. De imediato os estudantes, do 3º ano, se identificaram com a temática.

A atividade foi desenvolvida em uma turma do 3º ano do ensino médio integrado à prática profissional do *campus* Natal-Central, do IFRN: a turma era composta por 31 estudantes, então, foram formados 6 grupos: 5 grupos de 5 estudantes e 1 grupo de 6. Orientamos que havia muitos exemplares do romance a ser estudado, na biblioteca da escola, que os estudantes poderiam pegar o empréstimo do livro, isso foi feito posteriormente por cada estudante.

Após a formação dos grupos, já cientes de que a leitura seria do romance *São Bernardo*, explanamos sobre a atividade avaliativa final do bimestre, entregamos um roteiro com as orientações sobre a tradução intersemiótica.

A leitura do livro foi sendo desenvolvida no decorrer das aulas ao longo do bimestre: com a sala organizada em círculo, líamos e discutíamos. Muitas



vezes, em forma de diálogo, comparando com algum fato que aconteceu na nossa cidade, a leitura ora seguia de modo linear, ora não linear, dependia muito da demanda e atenção da turma. O filme *São Bernardo*, de 1972, também foi usado como suporte de leitura dramática e imagética por conter partes literais do livro.

A escolha da linguagem artística no processo de tradução intersemiótica para a produção do trabalho final foi orientada nos horários dos centros de aprendizagem, que são horários que fazem parte da carga horária do professor para reforço no processo do ensino e aprendizagem do estudante no contraturno.

É importante ressaltar que todos os processos criativos e artísticos foram desenvolvidos pelos estudantes, os quais já possuíam um repertório, pois no IFRN, há disciplinas que envolvem um bom escopo artístico: artes cênicas, música, literatura, entre outras. Coube à docente apenas a mediação e orientação em relação aos aspectos estruturais do gênero literário e/ou linguagem artística escolhidos pelo grupo.

Nesta atividade, os grupos apresentaram trabalhos no campo da fotografia, das artes plásticas, do audiovisual e das artes cênicas. Alguns exemplos são reproduzidos a seguir.



Fig. 1 – Tradução Intersemiótica I: Madalena desfalecida



Fonte: acervo pessoal dos autores.

Fig. 2, 3 e 4 – Tradução Intersemiótica II: Ensaio fotográfico: as faces de Madalena no século XXI





Fonte: acervo pessoal dos autores.



Fig. 5 – Tradução intersemiótica III: Zine de São Bernardo (trechos)



Fonte: acervo pessoal dos autores.



A EXPERIÊNCIA EM REDE: RELATO DA OFICINA

A oficina *Tradução intersemiótica e ensino*, ministrada pelas professoras Marília Saraiva e Marta Gonçalves, teve como objetivo principal promover uma discussão sobre a tradução intersemiótica como metodologia no ensino de literatura e o leitor enquanto instância da literatura.

No primeiro momento, apresentamos a teoria a ser utilizada para fundamentação docente, principalmente os livros de *Tradução Intersemiótica*, de Julio Plaza e *Leitura subjetiva e ensino de literatura*, organizado por Annie Rouxie, Gérard Langlade e Neide Rezende.

Após essa breve discussão teórica, exibimos a leitura responsiva do romance *São Bernardo* registrada em tradução intersemiótica (trabalhos realizados com estudantes de ensino médio – IFRN, *campus* Natal-Central), na qual, pudemos analisar e discutir a produção dos alunos, os quais produziram uma diversidade de gêneros a partir do gênero romance.

Em seguida, propomos uma atividade prática: intervenção intersemiótica no poema *Olho*, do poeta potiguar Anchieta Fernandes. O comando da intervenção consistia no seguinte: quando o assunto é política, o que você olha? A construção desse “olhar” deveria ser feita diretamente no poema a partir do uso de imagens e colagens, é importante considerar que o poeta Anchieta Fernandes fez parte do movimento chamado poema-processo, da poesia visual,



essa atividade pode ser feita em todas as séries do ensino médio.

Em relação a participação na oficina, tivemos um número alto de inscritos, mas muitas ausências, dos presentes, apenas cerca de 50% participaram da discussão e da atividade proposta. De um modo geral, avaliamos de forma muito positiva a oficina e a troca de experiência e conhecimento sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Programação

Primeiro momento – 14h30 às 15h30

- Apresentação
- Discussão sobre tradução intersemiótica e leitura subjetiva;
- Leitura responsiva do romance *São Bernardo* registrada em tradução intersemiótica – exposição de trabalhos realizados com estudantes do ensino médio – IFRN, Campus Natal-Central.

Segundo Momento – 15h30 às 16h

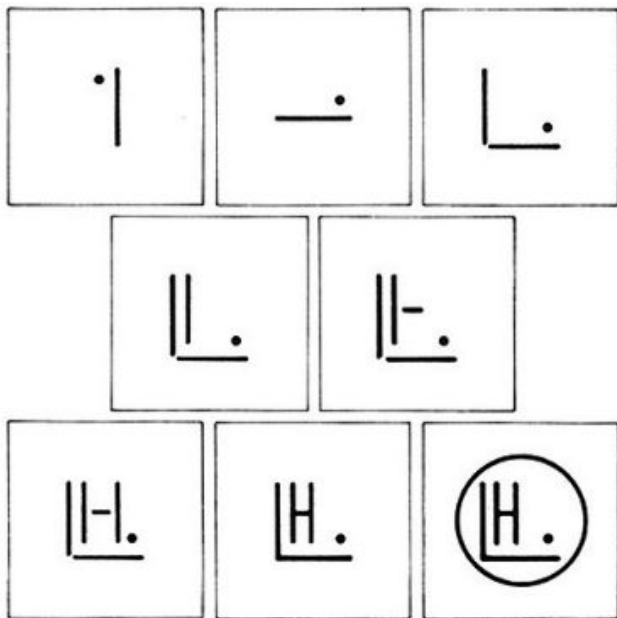
- Discussão / Dúvidas

Terceiro Momento – 16h às 17h

- Proposta de atividade prática: intervenção intersemiótica no poema *Olho*, de Anchieta Fernandes.



Olho (versão 1967), Anchieta Fernandes



Fonte: <https://docente.ifrn.edu.br/marcelmatias/Disciplinas/semiotica/semiotica-da-cultura-2012.2/poesia-intersemiotica-6/view>



Referências

AGUIAR, V. & BORDINI, M. **Literatura: a formação do leitor**. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: A estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação Média e tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL/SEMTEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2006.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de Literatura: Nossa proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: contexto, 2021.

FRIGOTTO, G. (org.) **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político-pedagógico do IFRN: uma construção coletiva**. Natal: Editora do IFRN, 2012.

PLAZA, Julio. **Tradução Intersemiótica**. 2. Ed., São Paulo: Perspectiva, 2010.





Prática 10

Os quadrinhos eróticos de Alice Ruiz: diálogos para o ensino médio

Renata Junqueira de Souza
Marivaldo Omena Batista

1. Título

Os quadrinhos eróticos de Alice Ruiz: diálogos para o ensino médio

2. Ano/Segmento escolar

2º ano do Ensino Médio

3. Caracterização

Experiência de leitura em sala de aula a partir de uma turma de 26 estudantes.

4. Área disciplinar

A atividade será realizada no ensino de Língua Portuguesa.

5. Objetivo

Propiciar a percepção do discurso em torno da mulher, do corpo e da sexualidade através dos recursos intertextuais, gráficos e poéticos das Histórias em Quadrinhos de Alice Ruiz.



6. Duração da atividade: 08 aulas. 16h/a

- Quatro aulas de oficina de linguagem em HQ.
- Duas aulas de oficina de contextualização histórica do contexto de produção.
- Duas aulas de experiência de leitura com os quadrinhos eróticos de Alice Ruiz.

7. Critérios de seleção dos textos

O quantitativo de quadrinhos estará relacionado ao tempo dedicado às experiências de leitura, sendo, portanto, um quadrinho por encontro.

Quadrinhos que apresentam intertextualidade com a Mitologia Grega e Romana, já que potencializam o discurso do empoderamento feminino.

Quadrinhos que dispõem de recursos de diferentes níveis estéticos, sendo que a linguagem verbal e visual serão experienciadas em sala de aula.

8. Detalhamento das atividades

8.1. A oficina de linguagem em HQ será dividida em três segmentos: a) leitura guiada; b) leitura independente; c) discussão em grupo. Esta prática pode favorecer a compreensão dos elementos estéticos e intertextuais, contribuindo, por sua vez, para a percepção dos discursos sobre a mulher, a sexualidade e o corpo.



8.2. A organização da oficina requer uma sistematização que favoreça a percepção dos discursos de mundo e dos recursos estéticos, os quais podem ser associados à experiência e à bagagem cultural do estudante. Esta estratégia de leitura, a qual estará disponível nas etapas da leitura guiada e independente, possibilita ativar o conhecimento prévio do jovem leitor, o que pode contribuir para a interação texto-leitor em sala de aula. No que se refere à leitura intertextual, a conexão texto-texto favorece a percepção das referências que os quadrinhos dispõem, propiciando a consolidação da construção de significados de leitura.

8.3. No que diz aos eixos temáticos, as discussões em grupos serão apreciadas a partir do jogo dos poderes. Sendo assim, dividimos em duas seções: a) *O quebra-cabeça*, de Alice Ruiz; b) *Caixa de Afrodite*. A primeira etapa da estratégia corresponde a um jogo, em que os adolescentes desvendarão e atribuirão significados a cada imagem e expressões que eles conseguirem montar do quebra-cabeça. As imagens que estarão presentes no jogo serão extraídas do HQ da poeta. No que se refere à *Caixa de Afrodite*, haverá alguns acessórios comuns ao cotidiano feminino e que estão inseridos nos textos de Alice Ruiz, favorecendo a compreensão dos conteúdos de mundo apropriados pelos quadrinhos.



9. Papel do professor

Ao professor é reservado a seleção prévia das Histórias em Quadrinhos de Alice Ruiz e o acompanhamento das atividades dos jovens leitores durante a experiência de leitura. Para que a ampliação dos horizontes se consolide em sala de aula, é fundamental que o professor não apresente a sua própria leitura dos textos, uma vez que os estudantes devem concretizar a interpretação dos quadrinhos.

Equipe executora

1. Coordenadora/Pesquisadora responsável:
Renata Junqueira de Souza
2. Professor da Rede Básica de Ensino
Marivaldo Omena Batista





Prática 11

Leitura mediada de poemas em sala de aula

Viviane Aires Araújo
Cleudene de Oliveira Aragão

1. Título

Leitura mediada de poemas em sala de aula.

2. Ano/Segmento escolar

Anos finais do ensino fundamental.

3. Caracterização

Prática de leitura intensiva de uma obra literária a partir da mediação realizada pelo professor aplicando uma sequência básica no tratamento do texto literário.

4. Objetivo

Realizar a leitura de uma obra literária integral a partir das etapas de uma sequência básica a fim de proporcionar a experiência literária em sala de aula.

5. Duração da atividade

Por se tratar da leitura de uma obra integral, a atividade de mediação literária acontece bimestralmente.



6. Texto utilizado

LISBOA, H; PAES, J. P; QUINTANA, M. PAIXÃO, F. **Varal de poesia**. São Paulo: Ática, 2003.

7. Critérios de seleção do texto

Essa é uma etapa que requer do docente empenho, planejamento e conhecimento dos seus alunos. É importante que a obra literária selecionada contemple o gosto dos alunos, desperte discussões e reflexões estimulantes, uma vez que o objetivo é incentivar e despertar o gosto pela leitura literária e acompanhar esse processo em sala de aula. Vale ressaltar também a importância de se trabalhar gêneros pouco lidos ou desconhecidos pelos leitores. Assim, essa é uma oportunidade de proporcionar o contato e a experiência com outros textos.

Para identificar o repertório literário dos alunos e selecionar o texto, utilizou-se dois instrumentos: um questionário de perfil-leitor (Anexo 1) e um grupo focal (Anexo 2). A partir desses dados, notou-se que a poesia se constitui um gênero pouco lido pelos alunos. A escolha da coletânea de poemas tornou-se uma importante oportunidade de proporcionar novas experiências literárias a partir do trabalho com esse gênero.

8. Detalhamento das atividades

A prática consiste no planejamento de abordagem da obra pensadas pelo docente a partir das etapas. Assim, em cada aula, o professor planeja a abor-



dagem de cada etapa, sendo o momento da leitura a etapa crucial de encontro entre leitor e texto literário em que o professor, assumindo o papel de mediador, acompanha e estimula todo o processo.

Preparação para as leituras e apresentação da obra

Antes de se iniciar a leitura da obra, é realizado um momento de preparação dos alunos. Assim, se discutiu sobre poesia, as experiências dos alunos com o gênero, se discute um poema que funciona como exemplo. Em nossa experiência, usamos o poema *Nunca é tarde*, de Bráulio Bessa. Ao apresentar esse poema, exibimos um vídeo em que o poeta recita a poesia para um público. Dentro desse contexto, conversamos sobre o que a poesia causa nas pessoas, conforme se percebe nas reações de diversas pessoas do público. Terminado o momento de preparação, a obra é apresentada aos alunos. A capa do livro, bem como os autores são apresentados.

Momento da leitura

Foram trabalhados um total de 10 poemas divididos em 3 encontros. Organizamos os poemas em núcleos temáticos e, para cada aula, foram trabalhados os poemas dentro de um tema específico. Os temas trabalhados foram: Os animais, imaginação e experiências. Vale ressaltar que, em cada encontro, é também trabalhada a motivação com os leitores, momento em que serão estimulados a imaginar alguns contextos, realizarão inferências sobre o tema,



responderão perguntas etc. Tudo isso com o objetivo de estimular a leitura que será realizada em seguida.

Primeiro encontro: Animais

No encontro de tema “os animais”, todos os poemas trabalhados têm animais como personagens, por exemplos: tamanduá, cigarra, formiga, cobra de três cabeças. Dessa maneira, no momento da motivação, os leitores responderam a charadas e perguntas curiosas sobre aqueles personagens e imaginaram situações. Ao final da leitura, puderam expor suas leituras e debater questões que foram levantadas pela turma.

Segundo encontro: Imaginação

Na aula de tema “imaginação”, os alunos têm sua imaginação estimulada. Por isso, escolheremos poemas que propiciam esse tipo de experiência. Em alguns momentos, os leitores são convidados a fechar os olhos e imaginar determinadas situações relativas ao tema e personagens dos poemas. Após a leitura, podem expressar suas opiniões sobre os poemas junto com a experiência imaginativa que tiveram.

Terceiro encontro: Experiências

O encontro “experiências” abordou dois poemas que tratam de experiências significativas para os personagens. Nesse encontro, assim como vivenciam os personagens do poema, os leitores são convidados a relatarem algumas de suas experiências relacionadas ao tema dos poemas, refletir sobre a amizade e aven-



turas da infância. Para tal, no momento da motivação, são questionados sobre o que fariam em algumas situações para que adentrem ao contexto dos poemas. Desse modo, após a leitura, podem expressar suas opiniões junto com reflexões acerca da leitura que tiveram.

Momento da Interpretação

Entende-se que a interpretação acontece no momento de interação dos leitores após a leitura de cada poema. Entretanto, deve ser reservado um encontro especial para o debate e reflexão sobre todos os poemas trabalhados, a obra integralmente. Nesse momento, os leitores falam sobre seus poemas favoritos, que personagem gostariam de ser, o que mudariam nas histórias, o que mais gostaram nas leituras etc. Assim, será conduzido um momento de interação sobre todas as leituras realizadas.

9. Avaliação das atividades

A avaliação acontece durante e após o processo. Além da análise das interações dos leitores acerca de cada leitura, cada encontro tem uma atividade de volta aos poemas trabalhados na aula. As atividades variam de acordo com cada encontro. No encontro “imaginação”, por exemplo, os leitores são estimulados a escreverem um sentimento que tiveram após a leitura dos poemas. Outro exemplo de atividade é a produção e apresentação de um desenho que represente seu poema favorito. A atividade dos desenhos foi



realizada nos outros dois encontros. Desse modo, os alunos desenhavam algo que representasse o seu poema favorito e apresentavam para a turma. A etapa da interpretação também é um momento avaliativo, uma vez que os leitores expressam suas opiniões, preferências e retomam algumas questões sobre as leituras realizadas. Além disso, nessa etapa, os alunos também avaliam suas experiências com a obra como um todo.

10. O papel do professor

O papel do professor dentro dessas abordagens é crucial, haja vista que o docente é quem conduz e planeja todo o processo. É nesse sentido que o professor assume o papel de mediador, alguém que convida, estimula os leitores para a leitura literária e acompanha todo o processo de leitura e interpretação.

Equipe executora

1. Coordenadora/Pesquisadora responsável:
Cleudene de Oliveira Aragão
2. Professora da Rede Básica de Ensino:
Viviane Aires Araújo

NARRATIVA DA EXPERIÊNCIA

Esta prática foi realizada no primeiro semestre de 2021, no contexto de isolamento social em virtude da segunda onda da pandemia de COVID-19. Assim, todas as etapas foram realizadas remotamente pela platafor-



ma *Google Meet*. Trata-se de uma pesquisa-ação em que se realizou um trabalho de intervenção com a turma do 6º ano do ensino fundamental anos finais.

Inicialmente, observamos as aulas remotas da professora a fim de conhecermos esse novo contexto e nos apresentarmos para a turma. Após o momento de observação, realizamos o grupo focal para conhecermos o gosto literário dos alunos e conhecê-los melhor. Também aplicamos o questionário de perfil-leitor para cruzarmos as informações obtidas nos dois instrumentos. Logo, notamos que a maioria dos alunos se consideravam leitores assíduos e afirmavam gostar de ler. O gênero poesia, entretanto, não foi citado nas suas listas de preferências, o que nos estimulou a apresentar esse gênero de uma maneira que proporcionasse uma significativa experiência para os leitores.

Conforme mencionado nesta síntese, trabalhamos as etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação, baseadas na sequência básica de Cosson (2019). Também dividimos os poemas do livro em núcleos temáticos com o objetivo de tornar a aula mais dinâmica, interativa e curiosa, visto que, em cada encontro, trataríamos de um tema específico. Ressaltamos que o medo e a insegurança permearam todo o momento de planejamento da pesquisa, haja vista que tudo aconteceria no novo contexto remoto.

Apesar da insegurança, seguimos o planejamento realizado juntamente com a docente efetiva da turma e os resultados dessa investigação foram sur-



preendentes. Tivemos uma excelente interação com os alunos, de modo que ouvimos diversas opiniões, relatos de experiências, confissões. Tudo proporcionado pela interação dos leitores com os poemas. Os alunos se entusiasmaram bastante com os encontros, com os momentos de imaginação e atividades de volta ao poema. Também ouvimos relatos das leituras que marcaram e que essa nova experiência com a poesia foi bastante significativa.

Ao final, realizamos uma avaliação sobre a obra trabalhada e as aulas. Todas as respostas foram positivas. Os alunos avaliaram a experiência e a obra de forma positiva e afirmaram que leriam novamente outras obras de poemas e recomendariam a leitura do livro para um amigo ou amiga.

Referências

BESSA, Bráulio. **Nunca é tarde**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2hSXlu0OtXI>

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2019.

LISBOA, H; PAES, J. P; QUINTANA, M. PAIXÃO, F. **Varal de poesia**. São Paulo: Ática, 2003.



ANEXO 1

QUESTIONÁRIO PERFIL LEITOR

I. PERFIL DO ALUNO PARTICIPANTE

1. Nome: _____
2. Email: _____
3. Telefone: _____

1. Você gosta de ler?

- a. Sim. Leio muito.
- b. Sim, mas tenho dificuldade com textos grandes.
- c. Não, não sinto vontade.
- d. Não, não entendo nada.

2. O que você gosta de ler?

- a. Histórias de aventura
- b. Contos variados
- c. Romance
- d. Crônicas
- e. Outros: _____

3. Com que frequência você costuma ler?

- a. Sempre.
- b. De vez em quando.
- c. Quase nunca.
- d. Nunca.



4. Por que motivos você lê?

- a. Por prazer.
- b. Por obrigação (na escola).
- c. Outros: _____

5. Em qual situação você abandona uma leitura?

- a. Quando acho chato.
- b. Quando acho difícil.
- c. Quando não tenho tempo.
- d. Outros motivos: _____

6. Você costuma ler mais textos impressos ou em meios digitais?

- a. Impressos
- b. Meios Digitais
- c. impressos e digitais

7. Em qual desses suportes você lê mais:

OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. Livros
- b. Revistas
- c. Sites
- d. Jornais
- e. Redes Sociais
- Outros: _____



8. Onde você costuma ler?

OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. Escola
- b. Casa
- c. Outros: _____

9. Você tem dificuldades para entender o que você lê?

- a. Não entendo nada.
- b. Entendo quase tudo.
- c. Algumas vezes não entendo.
- d. Bastante
- e. Não sei/não respondo

10. Se sua resposta anterior foi AFIRMATIVA, as dificuldades são do tipo:

OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. Dificuldade em identificar as letras.
- b. Dificuldades com o significado das palavras.
- c. Dificuldade em se concentrar na leitura.
- d. Dificuldade em encontrar um bom lugar para ler.
- e. Dificuldades em identificar as ideias principais do texto.
- f. Dificuldades em identificar os detalhes do texto.
- g. Não tenho nenhuma dificuldade
- h. Outra(s) dificuldade(s). Qual(is)? _____



11. Qual a função da leitura?

- Ajudar a melhorar a disciplina dos alunos.
- Ajudar nas notas da escola.
- Ajudar a atuar como um cidadão.
- Ajudar a melhorar os “erros de português”.
- Divertir
- Apresentar conhecimento
- Formar o ser humano
- Outra: _____

ANEXO 2

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL COM OS ALUNOS

- Pontos de Discussão:
 1. Gosto e preferências de leitura.
 2. Lugares em que costuma ler.
 3. Benefícios da leitura.
 4. Leituras realizadas na escola.
 5. Empolgação em relação as leituras realizadas na escola.
 6. Experiências com a leitura realizadas na escola.



Leitura cumulativa: uma prática de letramento literário de relacionar textos



Rildo Cosson
Rosimeire Albuquerque
Kleber Costa
Cristiane Conde
Cássia Nascimento

1. Título

Leitura cumulativa

2. Ano/Segmento escolar

A partir do 3º ano do ensino fundamental (é necessário que o aluno tenha autonomia de leitura, ou seja, competência para ler um texto sem ajuda para decifrar o código)

3. Caracterização

Prática de leitura extensiva que pode ser realizada por um aluno individualmente, um grupo de alunos ou uma turma inteira.

4. Área disciplinar

A atividade pode ser realizada tanto no ensino de língua portuguesa como estrangeira



5. Objetivo

Realizar leitura intertextuais para contextualizar e ampliar a interpretação de um texto complexo.

6. Duração da atividade

Um bimestre com leitura semanal de textos curtos.

Um semestre com leitura mensal de textos curtos e longos.

Um ano letivo com leitura bimestral de textos longos.

7. Critérios de seleção do(s) texto(s)

7.1. Textos relacionados intertextualmente, segundo critério estabelecido pelo professor. A quantidade de textos está relacionada ao tempo dedicado à atividade, sempre um texto por encontro/sessão.

7.2. Textos com diferentes níveis de complexidade, sendo o texto-base o mais complexo.

8. Detalhamento das atividades

A prática da Leitura Cumulativa consiste, essencialmente, na leitura sucessiva de uma coletânea de textos intertextualizados, com retorno ao primeiro texto a cada leitura do texto seguinte, de um determinado número de textos ou ao final da coletânea.

8.1. Preparação da coletânea

A organização da coletânea requer sensibilidade e conhecimento para reunir textos que possam ser intertextualmente relacionados pelos alunos. Essa



operação intertextual é bastante livre porque não precisa se basear em referências e citações explícitas entre os textos, uma vez que se trata de fato de uma construção presumida de intertextualidade e não da intertextualidade em si mesma. Também não precisa ser de cunho exclusivamente temático, mas contemplar aspectos formais do texto e outros elementos que ajudem a desenvolver a competência literária do aluno. Por isso é importante que os textos sejam plurais e diversificados tanto pela profundidade com que o tema é abordado quanto pela complexidade de elaboração da linguagem literária, diferentes períodos históricos, gêneros e suportes textuais.

8.2. Leitura inicial

Esta é a leitura de apresentação da prática – com a explicação dos próximos passos para os alunos - e do texto-base, aquele que o professor considera relevante para compor o repertório do(s) aluno(s). Sugerimos que o professor troque a introdução tradicional centrada no autor ou informações contextuais e temáticas da obra pelas razões que o levaram à indicação do texto, falando mais da história de leitor sua ou dos alunos e o menos possível da obra em si mesma. Trata-se de uma estratégia para despertar curiosidade do aluno que pode ser usada ao lado de outras como leitura enfática de um trecho aleatório ou uma curiosidade ligada à publicação, um leitor específico, etc. Quanto mais ‘mistério’ em torno da obra melhor.



Após a apresentação/entrega do texto-base, a leitura pode ser iniciada na própria sala de aula – recomenda-se um tempo máximo de 15 minutos – em voz alta pelo professor ou silenciosamente pelos alunos, no caso de a prática abranger toda a turma. No caso de grupo de alunos ou do aluno individualmente, essa leitura inicial, assim como as demais, deve ser feita em casa. Em qualquer dos casos, o registro da leitura deve ser feito extraclasse.

8.3. Leituras mediais

Os demais textos da coletânea devem ser entregues/encaminhados pelo professor a cada encontro destinado à prática, sempre um texto por encontro, com registro das leituras tendo como referência o primeiro texto. Nesses encontros, o primeiro passo é o compartilhamento dos registros de leitura dos alunos, conforme a organização da prática com leitura individual, em grupos ou turma. Aqui, mesmo quando a leitura for individual, aconselha-se o compartilhamento com um colega, sendo os alunos divididos em pares. Já a divisão em grupos de três e quatro alunos deve ocorrer não apenas quando os alunos foram assim previamente divididos, mas também quando se trabalhar com a turma como um todo. O segundo passo é a apresentação do texto seguinte, cuja relação intertextual não deve ser dada pelo professor, mas sim descoberta pelos alunos durante a leitura extraclasse, até porque é desejável que os



alunos façam relações intertextuais não consideradas pelo professor, inclusive citando outros textos de seu repertório.

8.4. Leitura final

A leitura final é uma nova leitura do texto-base, agora enriquecida pelas leituras dos outros textos. Esse encontro é dedicado inteiramente ao compartilhamento da leitura, uma vez que não haverá um texto seguinte. Por isso, sugere-se que assuma uma forma especial envolvendo toda a turma, mesmo em caso de que a coletânea tenha sido lida individualmente. O ideal é que tenha um momento de apresentação oral da leitura seguido ou acompanhado de um registro material, que pode ser um mural, uma exposição, um conjunto de textos escritos ou de imagens e assim por diante.

9. Avaliação das atividades (registros)

A avaliação é feita durante e ao final da prática por meio dos registros de leitura. Esses registros podem assumir formas diversas, desde que possuam alguma materialidade. Diários de leitura, cadernos de recortes, mapas conceituais, resenhas, desenhos, fotografias, vídeos – não importa o gênero, meio ou suporte, mas sim que se faça um registro da leitura. É aconselhável que a forma do registro seja previamente acordada com os alunos já no momento da apresentação da prática, podendo variar a cada texto



da coletânea. São esses registros que os alunos compartilham com os colegas ao longo dos encontros de leitura e que possibilitam ao professor acompanhar o andamento das leituras e seu resultado final.

Para o registro da leitura inicial, aconselhamos que seja feito da forma mais livre possível e em um meio com o qual o aluno esteja familiarizado, ou seja, com um mínimo de interferência do professor. Caso seja necessário, o professor pode modelar um tipo específico de registro, mas usando um texto outro e bem curto em uma atividade prévia e distinta da prática da Leitura Cumulativa.

Nos registros das leituras mediais, é importante que o professor afaste a possibilidade de o aluno tomar esses registros como um resumo. Para isso, sugere-se que as leituras sejam acompanhadas de uma pergunta focada sobre o que aquele texto diz para o leitor e assim sucessivamente tendo como referência constante o texto-base.

Na leitura final, que vai de uma simples roda de leitura ou recomendação de leitura para os colegas até um mural ou exposição com textos, imagens e vídeos, pode ser adotado tanto um registro síntese da leitura da coletânea, como apenas do texto-base. Esse registro pode constituir, ainda, uma espécie de portfólio do aluno, especialmente no caso da leitura individual da coletânea, ou uma obra coletiva como um caderno de ensaios, quando a coletânea for lida pela turma como um todo.



10. Papel do professor

Ao professor é reservada a seleção prévia dos textos e o acompanhamento das atividades dos alunos durante a prática, verificando a ampliação da leitura inicial. É fundamental que o professor não apresente uma leitura própria dos textos, apenas os alunos devem realizar a interpretação. Caso o professor acredite que o texto-base não foi suficientemente explorado pelos alunos, ele pode ampliar a sequência com novos textos para que outras relações intertextuais sejam realizadas pelos alunos.

Equipe executora

1. Pesquisador responsável:
Rildo Cosson
2. Executores no Rede Nordeste de Ensino da Literatura Seminário 2022:
Rosimeire Albuquerque
Cristiane Conde
Cássia Nascimento

NARRATIVA DA EXPERIÊNCIA⁶

No Seminário de 2022 da Rede Nordeste de Literatura, a prática da Leitura Cumulativa compreendeu a leitura extensiva e sucessiva de uma coletânea

⁶ Uma narrativa de uma experiência de Leitura Cumulativa foi publicada na Revista EN-TRELETRAS (Araguaína), v. 11, n. 2, set./dez. 2020, sob o título de **Leitura Cumulativa como letramento literário** - <https://doi.org/10.20873/ufv2179-3948.2020v11n3p205-216>. Também se fez uma síntese desta prática no 6º capítulo do **Paradigmas do Ensino da Literatura**, São Paulo: Contexto, 2020.



de textos intitulada “Tal canção, qual Brasil?”. Nossa ideia foi reunir canções que falassem do país para colocar em discussão as diferentes visões de Brasil que elas apresentam. Os textos usados foram: *Doçura de Amor*, de Caldas Barbosa; *Aquarela do Brasil*, de Ary Barroso; *Eu te amo meu Brasil*, de Eustaquio Gomes de Farias com gravação de Os Incríveis; *Brasil, de Cazuzza*; *Que país é este?*, da Legião Urbana; e *Que-relas do Brasil*, de Aldir Blanc e Mauricio Tapajós. O mote foi a passagem recente da comemoração do bicentenário da Independência, além das eleições gerais, que deram contexto para tratar do tema sem que fosse necessária uma atividade prévia.

A prática aconteceu como uma oficina no modelo *online*, por *Google Meet*. Para participar da atividade inscreveram-se 25 interessados: professores da educação básica e do nível superior, e estudantes de graduação e pós-graduação de diferentes universidades do Nordeste. No dia do evento, entretanto, apenas 12 compareceram. Esse número reduzido exigiu mudanças na prática e na forma de organização dos grupos de trabalho que haviam sido preparadas.

O início aconteceu com as boas-vindas dadas pelo professor Rildo Cosson, coordenador geral da oficina, o qual apresentou as professoras ministrantes (Cássia Nascimento, Cristiane Conde e Rosimere Albuquerque), e o monitor responsável (Kleber Costa). O professor Cosson também falou brevemente da Rede Nordeste de Ensino de Literatura que integra várias instituições de ensino dessa região. Nas suas pa-



lavras, a Rede se configura como uma rede solidária: todas as pessoas podem participar. E acrescentou que esse é só o primeiro momento, depois virão outras edições com mais professores oferecendo oficinas, fazendo trocas horizontais e práticas, muitas vezes, bem sucedidas de ensino de literatura que não têm um canal de divulgação e reconhecimento. Para isso, a Rede Nordeste de Ensino da Literatura é o canal.

Depois, ele esclareceu que a leitura cumulativa é uma prática de letramento literário simples, que consiste na leitura de uma antologia de textos que o professor organiza antecipadamente de forma intertextualizada e intencional. A ideia é que o aluno produza essas relações a partir da leitura intercalada de vários textos. A cada texto lido, é realizado um debate, acumulando e aprofundando, assim, a leitura individual ou feita em pequenos grupos na sala de aula.

A forma como a oficina foi desenvolvida mostrou-se diferente dos processos tradicionais em que primeiro se apresenta a oficina e sua metodologia, para depois vivenciar a prática. Nesta experiência, os participantes primeiro experienciaram a prática e, só em seguida, conheceram os objetivos e os princípios pedagógicos que justificaram a sua finalidade enquanto estratégia para o ensino da literatura. O coordenador alertou que só ao final da vivência haveria a discussão dos processos metodológicos realizados pela oficina. Dessa forma, os professores poderiam se questionar: como materializar essa prática no chão da escola? Que alterações posso fazer?



O desenvolvimento da oficina começou a divisão dos participantes em três grupos, cada um deles sendo direcionado para uma sala online com um ministrante para conduzir as discussões. As atividades contemplaram sucessivamente: a) a leitura coletiva ou audição de uma canção/música; b) a discussão em roda de conversa com a escolha rotativa de um representante para apresentação no grande grupo; e c) o compartilhamento no grande grupo encerrando cada atividade, antes de partir para a próxima etapa.

A leitura do primeiro texto *Doçura de Amor*, de Caldas Barbosa, foi feita em uma leitura alternada de estrofes entre os ministrantes. A ideia era fazer uma leitura na forma de jogral ou coro falado, pois se trata de uma canção, mas em virtude de *delay* comum na comunicação remota adotamos a forma mais simples da leitura alternada. Após a leitura deste primeiro texto, os grupos foram organizados e encaminhados para as três salas coordenadas cada uma por uma das ministrantes da oficina. Nas salas dos grupos, a discussão aconteceu a partir de questões como essas: “De qual amor fala o texto?”; “Como é o Brasil para o eu-lírico?”; “Por que o amor é relacionado à doçura?”. Quando todos voltaram das salas dos grupos para a sala principal, a partir das falas dos representantes dos grupos, discutimos os amores no Brasil comparados a Portugal, o “aqui” brasileiro se destacando como mais saboroso, a relação do amor à cana de açúcar, à natureza, à suavidade.



Partimos então para a audição do segundo texto: *Aquarela do Brasil*, de Ary Barroso, com interpretação de Gal Costa. Nesta etapa, a discussão destacou o amor à pátria, a exaltação da miscigenação do povo, a sensualidade das mulheres, com alusão ao primeiro texto que já sinalizava os amores como mais gostosos no lado de cá e também houve destaque ao nacionalismo.

Após a audição do terceiro texto: *Eu te amo meu Brasil*, interpretado pela banda Os Incríveis, a discussão destacou o amor à pátria e a amada disposta a acompanhar o amado a qualquer lugar. Falamos da idealização do amor, do contexto de lançamento da canção, da recepção em sua época e da conotação que ganha no contexto histórico atual.

Na audição do quarto texto: *Brasil*, interpretado pelo próprio autor Cazuza, verificamos que essa canção de 1988 mantém o amor ao país, mas ganha argumentos de crítica à corrupção, à exclusão do eu-lírico, o povo, dos ganhos lícitos e ilícitos das riquezas da pátria. Foi destacado, apesar da crítica, o amor incondicional ao país.

Retornando à sala para audição da quinta canção: *Que país é este?*, interpretada pela banda Legião Urbana, as respostas trazidas pelos representantes apontaram que os argumentos de denúncia dessa canção ganham mais voz, deixando de lado a afirmação de amor, que parece ceder lugar a uma crítica contundente à corrupção no país.

Por fim, chegou-se à audição da sexta canção: *Querelas do Brasil*, interpretada por Elis Regina, fi-



nalizando a coletânea. Infelizmente, em virtude do tempo, não houve uma discussão desta canção. Os passos seguintes foram apenas explicados para os participantes que seriam, além da discussão final, a produção de um texto pelo aluno sobre qual era a sua visão de Brasil - Como é o seu Brasil? - depois de ouvir essas canções.

No segundo momento da oficina, houve a apresentação da fundamentação teórica da oficina. Através de *slides*, o coordenador esclareceu que a leitura cumulativa é uma prática de leitura sucessiva (extensiva) de uma coletânea de textos intertextualizados. O professor monta a antologia, que pode ser composta por textos diversos que levem em consideração a possibilidade de relação intertextual. Outro ponto importante apresentado pelo coordenador é que o aluno deve protagonizar essa relação intertextual, visto que não é o professor que constrói, ele apenas monta, organiza o procedimento de seleção dos textos pela temática e a dinâmica de explorá-los.

Compreendendo melhor o processo metodológico na vivência na escola, destacamos que diferentemente do que foi feito na oficina cada texto deve ter a sua leitura realizada em casa. As discussões devem acontecer em sala de aula a cada semana, quinze dias ou mês, a depender da periodicidade dada pelo professor. Essas discussões devem acontecer idealmente em pequenos grupos e depois com toda a sala. O número mínimo de textos da antologia deve ser de quatro e o máximo de dez, sempre considerando



uma abordagem (temática, de gênero), podendo envolver textos literários e não-literários.

O objetivo da prática da Leitura Cumulativa é proporcionar ao aluno o acúmulo de leituras. Quanto mais textos o aluno acumular, mais densa e ampla fica a sua interpretação. Para isso também conta o momento de compartilhamento, que não pode falta durante a leitura dos textos, assim como, ao final, uma produção escrita sobre o conjunto da antologia, porque é no final que o aluno traz a mudança perceptiva de algo que ele vivenciou por diferentes registros, é o momento que consegue fazer explicitamente as relações intertextuais.

Em suma, a oficina de leitura cumulativa é uma estratégia que possibilita ao aluno a ampliação do repertório de leitura na medida em que aprofunda diferentes percepções sobre o mesmo tema ou sobre algum gênero, considerando a seleção feita pelo professor. Compreendemos que seja esse o seu motor principal, o despertar da percepção da tessitura textual ao acumular diferentes leituras.





Os autores

Aline Barbosa de Almeida Cechinel

ab.alinealmeida@gmail.com - Universidade Federal de Alagoas

Carlos Alexandre Nascimento Aragão

cana_aragao@yahoo.com.br - Rede Estadual de Sergipe

Cássia Nascimento

cassiambnascimento@ufam.edu.br - Universidade Federal do Amazonas

Christina Bielinski Ramalho

ramalhochris@academico.ufs.br - Universidade Federal do Sergipe

Cleudene de Oliveira Aragão

cleudene.aragao@uece.br - Universidade Estadual do Ceará

Cristiane Conde

cristianeconde@gmail.com - Instituto Federal de Pernambuco

Daniela Segabinazi

dani_segabinazi@gmail.com - Universidade Federal da Paraíba

Douglas Gonçalves de Souza

douglas.souza@uneal.edu.br - Universidade Estadual de Alagoas

Edma de Góis

edmagois@gmail.com - Universidade do Estado da Bahia

Eliana Kefalás Oliveira

llycaoliveira@gmail.com - Universidade Federal de Alagoas



Eliane Bezerra da Silva

alinebarros21@gmail.com - Universidade Estadual de Alagoas

Geam Karlo Gomes

geam.k@upe.br - Universidade de Pernambuco - Petrolina

Islane Rafaelle Rodrigues França

islanerrf@gmail.com - Universidade Federal de Alagoas

João Batista Pereira

jmelenudo@hotmail.com - Universidade Federal Rural de Pernambuco

Joseane Maytê Sousa Santos

jms.educadora@gmail.com - Rede Municipal de Camaçari/BA

Karla Patrícia Ferreira Silva

Rede Municipal de João Pessoa

Kleber Costa

kleber.costa@upe.br - Universidade Estadual de Pernambuco

Maria Auxiliadora Nascimento Alves

maryyyalves@hotmail.com - Rede Estadual de Pernambuco

Marília Maia Saraiva

mariliamaiasar@hotmail.com - Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Marivaldo Omena Batista

mobj-de88@hotmail.com - Rede Municipal Sertânea/PE

Marta Aparecida Garcia Gonçalves

marta.goncalves@ufrn.br - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Nathália Regina dos Santos Costa

Rede Estadual de Pernambuco



Oton Magno Santana dos Santos

otomagn@gmail.com - Universidade do Estado da Bahia

Regilane Barbosa Maceno

regilane.maceno@hotmail.com - Rede Municipal de Codó/MA

Renata Junqueira de Souza

reclij@gmail.com - Universidade Federal da Paraíba

Rildo Cosson

rcosson@gmail.com - Universidade Federal da Paraíba

Rosangela Nunes de Lima

rosangela.lima@ifal.edu.br - Professora Instituto Federal de Alagoas

Roselusia Teresa de Moraes Oliveira

roselusiamoraes@gmail.com - Universidade Federal de Sergipe

Rosimeire Albuquerque

merealbuquerque@gmail.com - Rede Estadual de Pernambuco

Silvio Nunes da Silva Júnior

juniornunes@hotmail.com - Universidade do Estado da Bahia

Viviane Aires Araújo

vivianeaires7@gmail.com - Colégio Cívico Militar Batalha do Riachuelo/CE

