

LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DE LEITORES NA REDE DE ENSINO DE FORTALEZA: propostas para o Ensino Fundamental

Cleudene de Oliveira Aragão (Organizadora)
Carmosina Sibélia Silva Alencar
Dayne Kelly Rodrigues Soares de Almeida
Mateus Rodrigues Costa de Oliveira
Suyanne Pinheiro Campelo



A presente publicação é fruto de convênio realizado entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza e o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará. Abrigadas em um projeto denominado *Letramentos, Tecnologias e Ensino de Língua Portuguesa*, as pesquisas realizadas focalizaram fenômenos da linguagem nos campos dos letramentos, da relação das tecnologias com a linguagem e do ensino de língua materna nas escolas municipais de Fortaleza, no Ceará. Com a iniciativa bem-sucedida e tomando o convênio 02/2020 como fonte de inspiração, a SME de Fortaleza lançou o Observatório da Educação de Fortaleza, programa instituído através das leis 11.199/2021 e 11.207/2021 que objetiva a inserção dos professores da rede municipal de ensino em programas de pós-graduação stricto sensu em Instituições de Ensino Superior brasileiras reconhecidos pela CAPES. Como parte de uma política permanente de valorização e formação docente da SME, o Observatório busca catalogar práticas exitosas que resultem em aprendizagens significativas para os alunos matriculados na rede. Neste contexto, com a publicação deste livro, desejamos que os espaços de divulgação de trabalhos acadêmicos sejam ampliados e que cheguem à comunidade escolar, valorizando, assim, a pesquisa, o ensino e a extensão.

Antônia Dalila Saldanha de Freitas
Secretária de Educação de Fortaleza

Neste livro, fruto de pesquisas do Grupo de Pesquisa – Literatura: Estudo, Ensino e (Re)leitura do mundo (GPLEER), apresentamos um recorte de dissertações de mestrado orientadas por Cleudene Aragão e organizadas por eixos temáticos, relacionados com o contexto de ensino em que se realizou cada pesquisa.

Ele não seria possível sem a participação amorosa e dedicada de todos e todas que fizeram e fazem o GPLEER, ao longo desses anos, contribuindo das mais variadas formas, mas sempre carregando nas mãos os estandartes da defesa dos direitos à vida, à educação, ao pensamento crítico, à Literatura e sempre acreditando que é possível, a partir dos sonhos e ações de cada professor e professora, mas também da transformação do sistema educacional, ter dias melhores e cheios de sentidos, de criatividade, de esperança e de veredas literárias para nossas crianças e jovens.

Acompanho há anos, como membro extranumerário, o trabalho do Grupo de Pesquisa Literatura: Estudo, Ensino e (Re)leitura do mundo (GPLEER). Não é fácil integrar reflexão teórica aprofundada com propostas didáticas bem fundamentadas. O GPLEER fez dessa integração sua marca registrada nas dissertações e teses defendidas, nos eventos que promove e nos livros que publica. Nós que lutamos pelo ensino de literatura e a formação dos leitores na escola agradecemos o empenho e a dedicação. Somos todos GPLEER.

Rildo Cosson

**LETRAMENTO
LITERÁRIO E
FORMAÇÃO DE
LEITORES NA
REDE DE ENSINO
DE FORTALEZA:
propostas para o
Ensino Fundamental**

**LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DE LEITORES
NA REDE DE ENSINO DE FORTALEZA:
propostas para o Ensino Fundamental**

Cleudene de Oliveira Aragão (Organizadora)
Carmosina Sibélia Silva Alencar
Dayne Kelly Rodrigues Soares de Almeida
Mateus Rodrigues Costa de Oliveira
Suyanne Pinheiro Campelo

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR

Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Ana Carolina Costa Pereira

Ana Cristina de Moraes

André Lima Sousa

Antonio Rodrigues Ferreira Júnior

Daniele Alves Ferreira

Erasmio Miessa Ruiz

Fagner Cavalcante Patrocínio dos Santos

Germana Costa Paixão

Heraldo Simões Ferreira

Jamili Silva Fialho

Lia Pinheiro Barbosa

Maria do Socorro Pinheiro

Paula Bittencourt Vago

Paula Fabrícia Brandão Aguiar Mesquita

Sandra Maria Gadelha de Carvalho

Sarah Maria Forte Diogo

Vicente Thiago Freire Brazil

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA

PREFEITO

José Sarto Nogueira Moreira

VICE-PREFEITO

Élcio Batista

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

Antônia Dalila Saldanha de Freitas

SECRETÁRIO ADJUNTO

Jefferson de Queiroz Maia

SECRETÁRIO EXECUTIVO

Fernanda Gabriela Castelar Pinheiro Maia

COORDENADORA DA ACADEMIA PROFESSOR DARCY RIBEIRO

Germânia Kelly Ferreira de Medeiros

LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DE LEITORES NA REDE DE ENSINO DE FORTALEZA: propostas para o Ensino Fundamental

Cleudene de Oliveira Aragão (Organizadora)
Carmosina Sibélia Silva Alencar
Dayne Kelly Rodrigues Soares de Almeida
Mateus Rodrigues Costa de Oliveira
Suyanne Pinheiro Campelo



Letramento literário e formação de leitores na rede de ensino de Fortaleza: propostas para o Ensino Fundamental

©2024 Copyright by Autores/Organizadores

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

Efetuada depósito legal na Biblioteca Nacional

Coordenação Editorial

Cleudene Aragão

Nayana Pessoa

Capa, projeto gráfico e diagramação

Manoel Mendonça

Revisão de Texto

Eleildo Alves

Bibliotecária: Meirilane Santos de Morais Bastos - CRB-3/785

L649 Letramento literário e formação de leitores na rede de ensino de Fortaleza: [livro eletrônico]: propostas para o ensino fundamental / Cleudene de Oliveira Aragão (Organizadora); Carmosina Sibélia Silva Alencar ... [et al.]. - Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2024. PDF.

ISBN: 978-85-7826-975-3

1. Leitores – Formação – Ensino Fundamental. 2. Letramento Literário.

CDD:372.0981

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

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 7

Uma viagem fascinante pelas veredas infinitas da Literatura... Vamos?

Cleudene Aragão

CAPÍTULO 1 – Círculos de leitura literária negro-brasileira: uma proposta metodológica para a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental..... 11

Carmosina Sibélia Silva Alencar e Cleudene de Oliveira Aragão

CAPÍTULO 2 – Terror e a formação do leitor literário nos anos finais do Ensino Fundamental: propostas didáticas48

Mateus Rodrigues Costa Ramalho de Oliveira e Cleudene de Oliveira Aragão

CAPÍTULO 3 – Formação do leitor literário nos anos finais do Ensino Fundamental: uma proposta para o fortalecimento da comunidade de leitores em sala de aula 75

Dayne Kelly Rodrigues Soares de Almeida e Cleudene de Oliveira Aragão

CAPÍTULO 4 – Formação do leitor literário nos anos iniciais: uma proposta metodológica para novas práticas de leitura literária de textos da literatura infantil..... 101

Suyanne Pinheiro Campelo e Cleudene de Oliveira Aragão

APRESENTAÇÃO

Uma viagem fascinante pelas veredas infinitas da Literatura... Vamos?

Cleudene de Oliveira Aragão

Líder do GPLEER

Coordenadora do Subprojeto

Letramento literário e formação de leitores

Você não sente nem vê
Mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo
Que uma nova mudança em breve vai acontecer
E o que há algum tempo era jovem e novo, hoje é antigo
E precisamos todos rejuvenescer

Belchior

Um dia, na década de 90, eu estava dando uma aula de literatura espanhola, na Universidade Estadual do Ceará (onde eu mesma tinha me formado pouco tempo antes), trabalhando com os estudantes um texto medieval, e pensei: “Como esses meninos vão conseguir trabalhar literatura nas suas futuras salas de aula de espanhol como língua estrangeira?”. E esse incômodo foi o pontapé inicial de tudo.

Algum tempo depois, consegui fazer meu doutorado na Espanha, na Universitat de Barcelona e, depois de dois anos fazendo um doutorado em Crítica Literária, descobri, na Faculdade de Formação do Professorado da UB, uma disciplina que mudou a minha rota inicial e moldou minha futura trajetória profissional: *Didáctica de la lengua y la literatura*, com o Dr. Antonio Mendoza Fillola. Aquele foi um divisor de águas para o meu futuro, pois ali aprendi os primeiros fundamentos que dariam o norte para responder aquela pergunta de anos atrás. Não duvidei! Convenci o Dr. Mendoza a ser meu novo orientador e comecei minha nova pesquisa doutoral toda do zero, mas nunca me arrependi.

Fiz uma tese em que estudei a formação literária proporcionada aos futuros professores de espanhol em nosso Curso de Letras-Espanhol da Uece. Ouvi os alunos de todas as disciplinas de Literatura (nos anos 2000) e constatei que ainda tínhamos muitos passos a dar para uma formação mais multifacetada e que contemplasse o tratamento didático do texto literário para o ensino de línguas. O resultado dessa pesquisa foi a tese: *Todos maestros y todos aprendices: La literatura en la formación de profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores*¹. Tenho revisitado minha tese recentemente e vi que, mesmo tendo sido defendida em 2006, tem envelhecido bem, pois conserva ainda um certo frescor e atualidade.

Ao retornar às minhas atividades acadêmicas, após um período cedida à Secretaria da Cultura, por volta de 2007 comecei minhas primeiras atividades de orientação junto ao Mestrado em Linguística Aplicada da Uece que, mais tarde, viria a tornar-se um Programa de Pós-graduação, com oferta de doutorado (Pos-LA). Desde então foram mais de trinta dissertações e teses defendidas (que podem ser conferidas no quadro ao final do livro), sempre dentro dos temas de leitura, formação leitora e literária, ensino de literatura, tratamento didático do texto literário no ensino de línguas, letramento literário e formação de leitores, além de outros temas afins.

Desde 2007 começamos as atividades do que viria a ser o nosso Grupo de Pesquisa: GPLEER – Literatura: Estudo, Ensino e (Re)leitura do mundo, oficializado em 2011 e cadastrado no Diretório de Grupos do CNPq. Decidimos socializar as pesquisas realizadas e em 2011 começamos a organizar os Colóquios do GPLEER, sempre com a apresentação dos últimos trabalhos defendidos e debates em torno da Literatura, com a presença de pesquisadores convidados, como a saudosa Ana Cristina dos Santos e o consagrado pesquisador Rildo Cosson, assim como as importantes pesquisadoras “pratas da casa” Rozania Moraes e Sarah Diva Ipiranga (o 2º Colóquio foi em 2017, o 3º em 2018, o 4º em 2020, o 5º em 2021, o 6º em 2022 e o 7º em 2023). Dos Colóquios surgiram novas ideias, novas colaborações e novos orientandos e orientandas, sempre em parceria com as redes estadual e municipal de educação, para que as propostas chegassem aos professores e professoras da educação básica.

De 2008 a 2012, conduzi o meu primeiro projeto de pesquisa *A literatura na formação de professores de LE na Uece como objeto de estudo, recurso para o ensino e formadora de leitores: diagnóstico e propostas de atuação*, seguindo a ideia de

1 Pode ser baixada aqui: <http://hdl.handle.net/10803/1297>

atualizar os dados que haviam sido coletados por ocasião da pesquisa doutoral e, a partir de novos estudos, propor inovações didáticas para o nosso contexto. Esse projeto foi o abrigo para as primeiras pesquisas de mestrado e iniciação científica, gerando uma profusão de trabalhos apresentados em eventos científicos, seguido por outros projetos até 2020.

Nos últimos quatro anos (2021 a 2024) tivemos uma oportunidade ímpar de interlocução com o nosso principal público-alvo: professores e professoras que desejam fomentar o trabalho com a Literatura na sala de aula. A partir do Convênio Letramentos, Tecnologias e Ensino de Língua Portuguesa, firmado entre o Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA) e a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, nos encarregamos do sub-projeto *Letramento literário e formação de leitores*, que tinha por objetivo “Investigar o letramento literário no Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza, vista em uma dupla perspectiva: tanto na preparação de professor(a)s-leitor(a)s capazes de promover a leitura literária em suas turmas, como na inclusão de práticas de leitura literária em escolas de Ensino Fundamental para o desenvolvimento da leitura e do letramento crítico” e do qual resultaram diretamente cinco pesquisas, uma de doutorado e quatro de mestrado.

Neste livro, intitulado **Letramento literário e formação de leitores na rede de ensino de Fortaleza: propostas para o Ensino Fundamental**, apresentamos um recorte das quatro pesquisas de mestrado realizadas por docentes beneficiários do convênio, orientados por mim (apresentadas na ordem em que defenderam seus trabalhos): *Círculos de leitura literária negro-brasileira: uma proposta metodológica para a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental* de Carmosina Sibélia Silva Alencar; *O terror e a formação do leitor literário nos anos finais do Ensino Fundamental: propostas didáticas*, de Mateus Rodrigues Costa Ramalho de Oliveira; *Formação do leitor literário nos anos finais do Ensino Fundamental: uma proposta para o fortalecimento da comunidade de leitores em sala de aula*, de Dayne Kelly Rodrigues Soares de Almeida e *Formação do leitor literário nos anos iniciais: uma proposta metodológica para novas práticas de leitura literária de textos da literatura infantil*, de Suyanne Pinheiro Campelo. A ideia é apresentar, de forma resumida, as propostas didáticas oriundas de suas dissertações de mestrado, na esperança de que possam servir de inspiração para tantos professores e professoras das escolas brasileiras.

Embora se possa intuir, convém deixar explícito que nada disso teria acontecido sem a participação amorosa e dedicada de todos e todas que

fizeram e fazem o GPLEER, ao longo desses anos, contribuindo das mais variadas formas, mas sempre carregando nas mãos os estandartes da defesa dos direitos à vida, à educação, ao pensamento crítico, à Literatura e sempre acreditando que é possível, a partir dos sonhos e ações de cada professor e professora, mas também da transformação do sistema educacional, ter dias melhores e cheios de sentidos, de criatividade, de esperança e de veredas literárias para nossas crianças e jovens.

CAPÍTULO 1

CÍRCULOS DE LEITURA LITERÁRIA NEGRO-BRASILEIRA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Carmosina Sibélia Silva Alencar

Cleudene de Oliveira Aragão

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste capítulo, refletimos sobre: *Como a leitura literária com textos da literatura negro-brasileira pode ser inserida em uma turma em processo de alfabetização?* Esse questionamento partiu da minha vivência como professora da Rede Pública do Município de Fortaleza pois percebi que poucas ou nenhuma iniciativa eram desenvolvidas nas escolas em que trabalhei para contemplar a Lei 10.639/03² (Brasil, 2003) nas aulas de língua portuguesa, mais especificamente quanto ao trabalho com o texto literário.

Embora a Lei 10.639/03, tenha impulsionado o crescimento editorial, possibilitando que cheguem às escolas obras que tratem da história e cultura afro-brasileira e africana, notamos que essas obras ainda representam minoria no acervo das escolas. Diante desse contexto, decidimos pesquisar sobre o fomento do letramento literário nas aulas de leitura através da literatura negro-brasileira³, mais precisamente na turma do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental em que atuo como professora – pedagoga na Rede Pública do Município de Fortaleza.

Portanto, apresentamos um recorte da pesquisa-ação intitulada Práticas de letramento literário na rede municipal de Fortaleza: inserção da literatura negro-brasileira em uma turma em processo de alfabetização em contexto de ensino híbrido (2022)⁴ desenvolvida durante o curso de Mestrado em Linguística Apli-

² A Lei 10.639/03, sancionada em 9 de janeiro de 2003, estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, das escolas públicas e particulares.

³ Nesta pesquisa, referenciamos-nos no conceito de literatura negro-brasileira de Cuti (2010), que conceitua a literatura negro-brasileira como uma vertente literária brasileira e não-africana. O ponto relevante dessa escrita é o posicionamento do autor quanto à subjetividade negra, visão dos interesses da coletividade a qual faz parte. O termo negro remonta à reivindicação diante do racismo.

⁴ Os dados completos dessa pesquisa estão disponíveis em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=107591>

cada através do convênio estabelecido entre a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME/Fortaleza) e o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/Uece). Essa pesquisa está vinculada ao subprojeto 3: “Letramento literário e formação de leitores” sob a orientação da professora Dra. Cleudene de Oliveira Aragão, bem como integra as pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa: Estudo, Ensino e (re)leitura do mundo (GPLEER)⁵.

O objetivo deste material é apresentar uma proposta metodológica para trabalhar o letramento literário em uma turma do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mostrando caminhos e possibilidades para a inserção dos textos da literatura negro-brasileira nas aulas de leitura, que poderá subsidiar o trabalho pedagógico dos(as) professores(as) da Rede Pública do Município de Fortaleza.

1. O papel da escola e dos(as) professores(as) na formação de leitores literários

Para formar leitores é preciso dar condições para que o aluno aprenda a ler. Conforme Soares (1998), uma das condições para o letramento é fornecer materiais de leitura de gêneros variados para que as crianças se apropriem do código escrito e façam uso da leitura e da escrita nas suas práticas sociais.

A escola não é o único espaço que influencia a formação de leitores, mas enquanto instituição responsável pelo ensino formal seu papel é fundamental nesse processo. Portanto, cabe à escola disponibilizar material didático e de literatura, oferecer infraestrutura para promover espaços para a experiência literária, como biblioteca, além de motivar os professores e dar boas condições de trabalho para que estes possam atuar na formação de leitores. “Se à escola foi dado o objetivo de formar leitores, o professor é o principal executor desse projeto, e dele será o dever de apresentar o mundo da leitura ao aluno. A maneira como o professor realizará essa tarefa será decisiva para despertar ou não o interesse pela leitura”. (Raimundo, 2009, p.109)

De acordo com Araújo (2018, p. 38), “O professor tem um papel fundamental para formação de leitores, principalmente, nesta etapa escolar do ensino básico [...] Muitos alunos necessitam de um mediador que os auxilie a descobrir a natureza específica do literário presente no livro”. Pois é através da mediação que o aluno será instigado a ler o texto, a vivenciar a experiência estética e a compartilhar os sentimentos e emoções que foram despertados durante a experiência leitora.

Conforme a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada pelo Instituto

⁵ O GPLEER está em atividade desde 2007, sob coordenação da professora Dra. Cleudene de Oliveira Aragão.

Pró-livro (2019), quando questionados sobre como começaram a se interessar por literatura, 52% dos entrevistados responderam que por causa da indicação da escola ou do professor, dados referentes às entrevistas realizadas em Fortaleza. Esses dados revelam o quanto é significativa a influência da escola e do professor no que se refere ao gosto pela leitura dos seus alunos.

A seguir, discutiremos o conceito de letramento(s) e trataremos das tipificações do(s) letramento(s), letramento literário e letramento racial que são fundamentais para esse trabalho.

2. Letramento(s): letramento literário e racial na escola

O termo letramento, no Brasil, ganha espaço nas discussões acadêmicas sobre letramento e alfabetização na década de 1980. Nessas discussões destaca-se a pioneira conceituação de Soares (1998) que define letramento como sendo o estado ou a condição que assume aquele que não apenas aprende a ler e escrever, mas que faz uso da leitura e escrita nas práticas sociais.

Na década de 90, os novos estudos de letramentos, seguindo o que já propunha o letramento, consideram letrado aquele que se coloca como autor do seu próprio discurso, esses estudos contribuíram para o reconhecimento dos múltiplos letramentos.

Nos anos 2000, destaca-se a concepção de Kleiman (2016), de que o letramento não se trata de habilidades individuais a serem aprendidas, mas se orientam na perspectiva social e histórica das práticas de leitura e escrita, partindo das necessidades reais dos sujeitos.

Os termos letramento literário e letramento racial são tipificações dos letramentos. Esse primeiro, foi cunhado por Graça Paulino no final da década de 90. Graça Paulino e Rildo Cosson (2009, p. 67) definem letramento literário “como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Esse processo de letramento literário não finda com uma atividade específica, pois não é uma habilidade que se adquire, mas que é construída ao longo da vida a partir das experiências literárias vivenciadas. Assim como não ocorre somente no espaço escolar, pois a cada nova leitura que realizamos, seja na escola ou fora dela, ampliamos nosso repertório e temos a possibilidade de atribuir sentidos aos textos que lemos.

Para Cosson (2019), o letramento literário precisa acompanhar as três etapas básicas do processo de leitura - antecipação, decifração do código e interpretação. O autor menciona que a linguagem literária compreende três tipos de

aprendizagem: a aprendizagem da literatura, que é aquela que se efetiva através da experiência estética do mundo por meio da palavra, instiga os sentidos, os sentimentos e a intimidade, pois há uma relação emocional do leitor com o texto; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve os conhecimentos de história, teoria e crítica; e, a aprendizagem por meio da literatura, que está relacionada aos saberes e às habilidades proporcionadas aos usuários pela prática da leitura literária, ampliando o universo cultural do leitor.

Quanto ao letramento racial, no Brasil, a primeira pesquisadora a utilizar o termo Letramento Racial Crítico foi a pesquisadora e professora Aparecida de Jesus Ferreira, em uma publicação (2014) na qual menciona que o Letramento Racial Crítico surge a partir da Teoria Racial Crítica, que foi uma ferramenta utilizada para a desconstrução, reconstrução e construção de estruturas e discursos dominantes e opressivos, pois essa teoria trouxe princípios relevantes para a análise de questões que envolvem raça e racismo.

Na definição de Ferreira (2015) Letramento Racial Crítico é,

Letramento racial crítico é refletir sobre raça e racismo e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja nas nossas relações sociais. (Ferreira, 2015, p. 138)

Conforme Ferreira (2015), as identidades raciais branca e negra devem ser mobilizadas para se discutir o letramento racial crítico no sentido de desconstruir formas de pensar e agir que perpetuam o racismo na nossa sociedade.

Concordamos com a autora mencionada, no que se refere à necessidade de letrar racialmente as crianças nas escolas, acreditamos que a literatura negro-brasileira pode ser um caminho para desconstruir estereótipos atribuídos as pessoas negras, promover reflexões sobre como enfrentar o racismo no cotidiano, ampliar os conhecimentos sobre a cultura e afro-brasileira, bem como disponibilizar outros referenciais para que as crianças construam perspectivas que sejam positivas sobre as populações negras, dessa forma, rompendo com o modelo hegemônico do branco como protagonista e detentor de beleza e saber, exatamente o que buscamos com este trabalho.

Na sequência, trataremos do círculo de leitura que é uma metodologia desenvolvida em comunidades de leitores sobre a qual explicitamos a seguir as etapas para a sua execução.

3. Círculo de leitura: fortalecendo comunidades leitoras na escola

O círculo de leitura é uma metodologia inspirada nos círculos de cultura de Paulo Freire (1991) e implementada por Cosson (2020) para promover o letramento literário. Conforme Cosson (2020), o círculo de leitura é uma estratégia para compartilhar as percepções, sentimentos e interesses relativos à leitura de uma obra dentro de uma comunidade de leitores que pode ser em uma escola ou em um grupo articulado e organizado em outros espaços para tal fim.

Um círculo de leitura é uma prática de letramento literário de grande impacto tanto para quem participa quanto para o espaço onde ele acontece. [...] Nas escolas, os círculos de leitura oferecem aos alunos a oportunidade de construir sua própria aprendizagem por meio da reflexão coletiva, ampliar a capacidade de leitura e desenvolver a competência literária, entre outros tantos benefícios em termos de habilidades sociais, competências linguísticas. (Cosson, 2020, p. 177)

Do ponto de vista do seu funcionamento, os círculos de leitura podem ser classificados em três tipos: o círculo estruturado, o círculo semiestruturado e o círculo aberto ou não estruturado. Neste trabalho, elegemos desenvolver o círculo semiestruturado, que, conforme Cosson (2020), possui orientação de um coordenador para direcionar as discussões, ficando a cargo dele controlar o funcionamento do círculo para que os participantes não fujam da obra discutida e controlando os turnos da fala dos mesmos.

Para a execução de um círculo de leitura, devem ser consideradas três fases, que são: a *leitura*, o *compartilhamento* e o *registro*. De acordo com Cosson (2020), no *momento da leitura*, quando se trata de alunos que estão em processo de aquisição da leitura e escrita pode ser feita a leitura em voz alta pela professora. Quando se trata de alunos que realizam uma leitura autônoma, esses podem fazer uma leitura silenciosa tanto na sala de aula como no espaço da biblioteca ou em outro espaço da escola que propicie a concentração na leitura do texto.

O tempo dedicado a esse momento deve ser estabelecido previamente pela professora e negociado com os alunos para que consigam atender o ritmo de leitura de cada aluno.

A *fase do compartilhamento* pode ser desenvolvida em duas etapas, a preparação para a discussão e a discussão. Na preparação da discussão ou “[...] pré-discussão começa com a anotação de impressões diversas durante e logo após o ato de ler. [...] A forma mais usual de fazer essas anotações ou comentários é por meio do diário de leitura [...] ele pode ser feito sozinho, em duplas, coletivamente, com ou sem instruções específicas” (Cosson, 2020, p. 169). Após essa preparação ocorre a discussão, que consiste em compartilhar as percepções, emoções e experiências vivenciadas com a leitura.

A etapa seguinte é o *registro*, momento em que os alunos vão refletir sobre o funcionamento do círculo de leitura e sobre a discussão referente à obra lida e pode ser realizada em dupla ou individualmente, através do diário de leitura, de desenho, de gráfico, do reconto da história, entre outras estratégias. O registro é considerado por Cosson (2020, p. 172), “[...] fundamental na escola por proporcionar meios de o professor verificar e conduzir o processo formativo do leitor [...]”. Já a avaliação do funcionamento do círculo nos espaços escolares deve ocorrer de forma sistemática e pode ser feita através do acompanhamento pelo(a) professor(a) da escrita do diário de leitura, da participação e da interação dos alunos durante todo o processo.

Essa metodologia pode contribuir tanto para formação de leitores em espaços escolares como para estreitar os laços de convivência entre os participantes de uma comunidade leitora. A seguir, trataremos de uma das etapas para a preparação do círculo de leitura, que consiste na seleção das obras literárias.

3.1 Etapa de preparação para os círculos de leitura: critérios de seleção das obras literárias negro-brasileiras e de temáticas africana e afro-brasileira⁶

O momento da seleção de textos/obras é uma das etapas essenciais para o trabalho com os círculos de leitura. Essa etapa foi organizada antecipadamente e consistiu na seleção das obras literárias para o desenvolvimento da nossa proposta metodológica que foi pautada nos critérios elencados no quadro a seguir.

⁶ Nesse trabalho iremos abordar obras de autores negros-brasileiros (em que o foco está na autoria) e obras de autores que tratam das temáticas africana e afro-brasileira nas suas produções literárias. Essa última categoria, segundo a pesquisadora Debus (2018), contempla tanto as obras literárias produzidas por autores negros como por autores não-negros, pois o foco não está na autoria, mas na temática que a obra aborda.

Os critérios de seleção estabelecidos possibilitaram analisar a qualidade das obras literárias escolhidas. No que se refere à qualidade das obras quanto à valorização da cultura afro-brasileira e africana, nos inspiramos na escala elaborada por Araújo e Silva (2012) que foi atualizada por Araújo, Silva e Ferrando (2017). Dentre os critérios elaborados por esses(as) pesquisadores(as) elegemos alguns e formulamos e acrescentamos outros que foram organizados em cinco categorias: ano de publicação, qualidade textual, ilustração, conteúdo e autoria.

Quadro 1 – Critérios de seleção das obras literárias negro-brasileiras e de temáticas africana e afro-brasileira

Categorias	Critérios estabelecidos
Período de publicação	O primeiro critério estabelecido foi quanto ao período de publicação, pois consideramos como adequadas para a nossa proposta metodológica as obras que foram publicadas após a Lei 10.639/03, por acreditarmos que houve uma mudança no mercado editorial que resultou no crescimento de publicações de obras que contemplassem a temática africana e afro-brasileira. Como também, por concordar com Araújo e Silva (2012, p. 211), que relatam que “[...] quanto mais antiga a obra que apresenta personagens negras, mais chances ela tem de trazer estereótipos negativos e racismo implícito ou explícito”.
Qualidade textual	Há um trabalho estético com a linguagem por meio de recursos linguísticos artísticos-literários que favorecem a fruição leitora, considerando “[...] qualidade estética aliada à ruptura com representações fixas sobre os papéis que essas personagens devem ocupar na trama.” (Araújo; Silva, 2012, p. 212)
Ilustrações	Presença de ilustrações que não reforcem estereótipos sociais, históricos, raciais e de gênero, observando se “[...]há valorização de traços fenotípicos negros, bem como as condições do ambiente onde as personagens estão retratadas e se parecem felizes”. (Araújo; Silva; Ferrando, 2017, p. 272)

Conteúdo	O conteúdo traz a presença de personagens negros de diferentes gêneros e classes sociais, levando em conta se essas pessoas são representadas de forma positiva e se o tratamento dado a elas não reforça estereótipos. “Presença e importância de personagens negros, se personagens principais; grau de ação na trama [...]” (Araújo; Silva, 2012, p. 211) O conteúdo contempla diversos contextos culturais, sociais, históricos e econômicos vivenciados pelas populações africanas e afro-brasileiras. O conteúdo valoriza a história do povo negro e afro-brasileiro na diáspora como “[...] temas relativos à história ou cultura africana ou africana da diáspora” (Araújo; Silva, 2012, p. 211).
Autoria	Quanto à autoria selecionamos textos de autoria negra, que denominam suas produções de literatura negro-brasileira e/ou literatura de temática africana ou afro-brasileira observando se a composição do texto rompe com os estereótipos atribuídos a população negra.

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante a seleção atentamos para esses critérios do quadro exposto como forma de contemplar uma obra que [...] “abarque a diversidade étnico-racial afirmativamente representada em diferentes contextos, espaços e situações, acompanhada de uma estética cuidadosamente produzida, por meio de ilustrações positivas dos/as personagens.” (Carvalho; Gaudio, 2020, p. 169). Essa diversidade racial deve estar representada tanto no texto como nas ilustrações das obras.

Após a escolha das obras, segundo os critérios que sistematizam os elementos que devem ser considerados no momento da seleção de obras de literatura negro-brasileira, partimos para o planejamento da nossa proposta metodológica que apresentamos a seguir.

4. Proposta metodológica para promoção do letramento literário através da literatura negro-brasileira

Em nossa proposta metodológica, apoiamo-nos nos estudos de Cosson (2020) que propõe a metodologia do círculo de leitura como estratégia para promoção do letramento literário. Para tanto, realizamos a sequência básica do letramento literário (Cosson, 2019), recomendada para a educação básica, constituída por quatro etapas denominadas de motivação, introdução, leitura e interpretação, como forma de propiciar que os alunos vivenciem todas as etapas do letramento literário a partir da leitura de obras da literatura negro-brasileira.

Cada círculo de leitura foi realizado no período de tempo de 2 horas-aula, exceto o último que foi realizado no período de 3 horas-aula, durante esse período de tempo realizamos a motivação, a introdução, a leitura e, após a leitura, as crianças tiveram um tempo para registrar através de desenho ou escrita as suas impressões sobre a leitura da obra. Após esse momento de registro, foi aberto para a discussão sobre a obra que foi iniciada com provocações e questionamentos levantados pela professora para motivar e conduzir a discussão. Além das etapas propostas por Cosson (2019), acrescentamos mais uma, que trata da realização de atividades complementares, para tanto, nomeamos esta etapa de atividade de pós-leitura por ser realizada após a etapa da interpretação.

A seguir, apresentamos um quadro com o planejamento das oficinas literárias que realizamos. As obras utilizadas foram selecionadas de acordo com os critérios estabelecidos no quadro 1. Realizamos no total uma carga horária de 11 horas-aula.

Quadro 2 – Etapa das Oficinas literárias

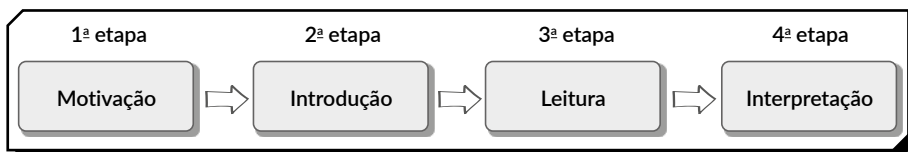
Oficinas	Planejamento prévio	Carga horária
Oficina 1	Contos escolhidos: <i>As sementinhas gigantes</i> , de Heloísa Pires Lima, e <i>A semente de baobá</i> , de Georges Gneka; do livro <i>A semente que veio da África</i> , de Heloísa Pires Lima. Temática: Lenda da origem do Baobá e jogos africanos.	2h/a
Oficina 2	Livro escolhido: <i>Uma princesa diferente?</i> , de Cristiane Sousa. Temática: Princesas africanas.	2h/a
Oficina 3	Livro escolhido: <i>Com qual penteado eu vou?</i> , de Kiusam de Oliveira. Temática: Afirmação da estética negra e do cabelo afro.	2h/a
Oficina 4	Livro escolhido: <i>O baú ancestral: histórias de bisavó</i> , de Patrícia Matos. Temática: Tradições afro-brasileiras: lendas, cantigas e brincadeiras.	2h/a
Oficina 5	Livro escolhido: <i>Kakopi, Kakopi! Brincando e jogando com as crianças de 20 países africanos</i> , de Rogério Andrade Barbosa. Temática: Conhecendo a cultura africana através das brincadeiras.	3h/a
Total de 5 oficinas	Carga horária total	11h/a

Fonte: Elaborado pela autora.

5. Esquema didático

Para realização desta pesquisa, na etapa das oficinas, desenvolvemos a *sequência básica do letramento literário* proposta pelo professor e pesquisador Rildo Cosson (2019), que se destaca nos estudos sobre letramento literário no Brasil. Essa sequência é uma proposta de ensino da leitura literária para a educação básica, constituída por quatro etapas denominadas de *motivação*, *introdução*, *leitura* e *interpretação*.

Figura 1: Esquema da Sequência básica do Letramento Literário



Fonte: Elaborada pela autora.

A primeira etapa, chamada de *motivação*, consiste em aproximar o aluno do texto que será abordado, propondo uma situação para interagir com a temática ou estrutura do gênero textual que será abordado. Cosson (2019) apresenta como relevante nessa etapa o trabalho de forma conjunta com atividades que envolvam leitura, escrita e oralidade. Assim como, orienta que essa etapa não se estenda por mais do que uma hora aula.

Na segunda etapa, nomeada de *introdução*, é o momento da apresentação da obra e da biografia do(a) autor(a) e do(a) ilustrador(a), que deve ser realizado de forma breve, falando da importância da obra, bem como, também, é o momento de explorar os elementos paratextuais, pois a exploração desses elementos poderão facilitar a leitura, já que, através deles, o leitor pode resolver suas dúvidas e contextualizar as histórias.

Na terceira etapa, é o momento da *leitura*. Mas antes de iniciar a leitura o professor deverá entrar em acordo com os alunos para definir o tempo necessário para a realização da leitura da obra, bem como se o texto for curto, a leitura poderá ser realizada pelo professor ou de forma compartilhada pelos alunos em sala de aula; caso o texto seja extenso, é necessário combinar com os alunos um tempo para que a leitura seja feita em casa. Durante esse processo de leitura o professor deverá observar e ouvir as dificuldades e comentários dos alunos.

Na quarta etapa, ocorre a *interpretação* do texto lido, momento em que será preciso não somente decifrar o código escrito, mas construir uma percepção

global do texto lido. Cosson (2019) declara que nessa última etapa, “O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento de diálogo entre os leitores da comunidade escolar.” (Cosson, 2019, p. 68). Compreendemos que para que a leitura literária se efetive, é necessário que o aluno após ler a obra socialize suas impressões, sua visão geral sobre a leitura e compartilhe essa experiência literária com a comunidade leitora da qual faz parte.

Na quinta e última etapa, a qual acrescentamos à sequência básica do letramento literário, que nomeamos de *pós-leitura*, é o momento de promover atividades que extrapolem o texto literário, buscando ampliar o conhecimento sobre o assunto da obra, por exemplo, trazendo novos conhecimentos sobre o assunto da obra ou sobre discussões suscitadas em decorrência da leitura da obra.

A seguir iremos apresentar as oficinas literárias realizadas durante a nossa pesquisa de forma detalhada. Para tanto, organizamos cada oficina segundo as etapas da sequência básica do letramento literário, motivação, introdução, leitura e interpretação, além de acrescentar mais uma etapa denominada de pós-leitura. Na descrição de cada oficina, apresentamos informações gerais sobre as obras (título, imagem da capa, resumo da obra), com indicação de objetivo e tempo de duração para cada oficina; inserimos sugestões para o professor de como abordar cada etapa; assim como, recomendamos a indicação de *links* de *sites* para pesquisa de materiais e estudo.

Esse material visa inspirar os(as) professores(as) no desenvolvimento da nossa proposta metodológica e facilitar a sua replicação no contexto escolar. As adaptações devem ser realizadas de acordo com o nível de ensino e o contexto em que a turma está inserida.

6. Oficinas literárias: círculos de leitura com obras da literatura negro-brasileira

Oficina literária 1: *A semente que veio da África*

Livro selecionado: *A semente que veio da África*, de Heloísa Pires Lima, Georges Gneka e Mario Lemos; Ilustrações de Véronique Tadjo; Editora Salamandra (2005).

Objetivo da oficina: Promover o contato e a reflexão sobre a lenda da origem do baobá.

Tempo de duração: 2 horas-aula.

Figura 2 – Capa da obra *A semente que veio da África*

RESUMO DA OBRA



Essa obra de autoria de Heloísa Pires Lima, Georges Gneka e Mário Lemos de forma lúdica apresenta o universo das lendas africanas vindas de Moçambique e da Costa do Marfim. Para esta oficina selecionamos dois textos: o primeiro, *A sementinha de gigantes* de Heloísa Pires Lima que fala sobre as sementinhas de baobá que voam e se espalham por toda parte recebendo nomes distintos em cada lugar da África onde germinaram; e o segundo texto, *A árvore de cabeça para baixo*, de Georges Gneka que narra sobre o mito da criação, em que o insatisfeito baobá por não gostar da sua

aparência passa a reclamar insistentemente ao criador. Após tantas reclamações, o criador se irrita e acaba arrancando a árvore do chão e a replantando novamente de cabeça para baixo.

Fonte: Acervo da autora.

Etapa da motivação

O círculo de leitura iniciou com a etapa da motivação que foi realizada no pátio da escola onde os alunos ficaram dispostos em círculo, em volta de uma mangueira onde foram pendurados cartões de papel com as letras do nome baobá. Após se acomodarem, foi questionado: Você já colheu uma história? E solicitamos que alguns/algumas alunos(as) de forma individual colham uma tarjeta e, posteriormente, de forma coletiva tiveram que montar em sequência as letras colhidas para descobrir o nome da semente que veio da África.

■ Sugestões para o(a) professor(a)

Para essa etapa é necessário preparar um ambiente que motive o aluno a entrar no mundo da leitura, essa motivação pode ser realizada através da temática ou do gênero textual. Como nessa oficina elegemos aproximar os(as) alunos(as) da temática sugiro que:

- * Realize esse momento fora da sala de aula, de preferência em um ambiente que propicie o contato com a natureza, no pátio ou em outro espaço da escola que seja acolhedor e agradável;
- * Pense em dinâmicas que possam estimular o protagonismo do(a) aluno(a) para a leitura de palavras ou frases curtas de forma autônoma.

Etapa da introdução

Na sequência, foi realizada a etapa de introdução, momento em que foi apresentada a capa do livro e feita a leitura das imagens pelos(as) alunos(as). Em seguida, foi solicitado que lessem o título da obra, para somente depois ser apresentada a autoria e ilustradora da obra. Nesse momento foi questionado: *Qual o nome da semente que veio da África?*

Etapa da leitura

Na etapa seguinte, foi realizada a leitura dos contos em voz alta pela professora-pesquisadora explorando a entonação da voz quando mudava de personagem e simulando sons através do uso da voz, como o som do vento soprando, da gota de água caindo, da semente brotando, momentos em que os alunos também interagiam imitando esses sons, bem como, à medida que essa leitura era feita, foram apresentadas as imagens da obra garantindo que o público pudesse visualizar as ilustrações.

Etapa da interpretação

Posteriormente, foi realizada a etapa da interpretação, durante a qual foram levantados alguns questionamentos que consideram os conhecimentos prévios, conexões pessoais, identificação de elementos da narrativa e confirmação ou não das hipóteses levantadas. Para tanto, foi questionado:

- * Vocês acertaram o nome da semente que veio da África?
- * Por que os contos lidos receberam os títulos de A sementinha de gigante e A árvore de cabeça para baixo?
- * Qual das duas histórias gostaram mais?

- * Por que outro nome o baobá pode ser conhecido?
- * Vocês já viram um baobá? Onde? Tem baobá no Brasil? E, em Fortaleza?
- * De que tamanho vocês imaginam que é um baobá?
- * Por que o baobá não deixava o criador em paz?
- * Por que o Criador se irritou com o baobá?
- * O que aconteceu com o baobá após tantas reclamações?
- * Vocês conhecem pessoas, assim como o baobá, insatisfeitas com a sua própria imagem?

■ Sugestões para o(a) professor(a)

- * Explore os elementos paratextuais no final do livro com imagens de baobás em diversos lugares do mundo. Esse momento é oportuno para possibilitar que os(as) alunos(as) manuseiem o livro;
- * Apresente imagens do baobá plantada na praça do Passeio Público no centro da cidade de Fortaleza (CE);
- * Relate porque o baobá é chamado de árvore da vida e explique porque essa árvore é símbolo da resistência.

Etapa da pós-leitura

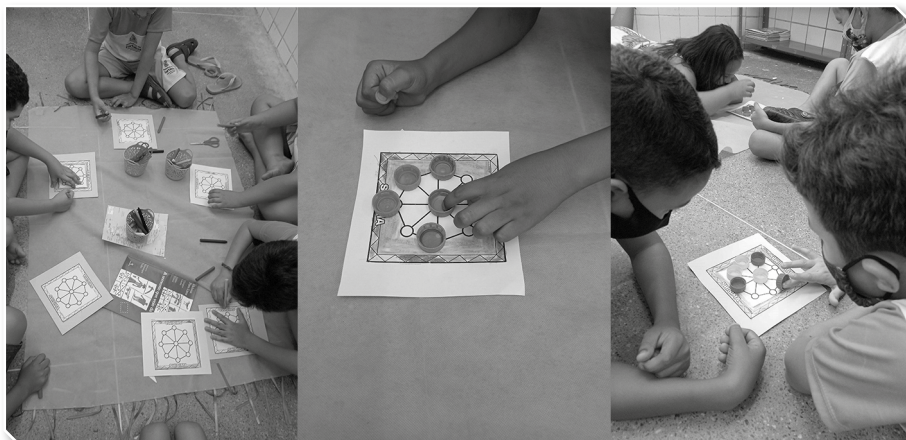
Após a interpretação, exploramos o encarte que acompanha o livro e que ensina a jogar *awalé* da Costa do Marfim e o *mathakusana* de Moçambique, jogos que usam sementes como peças do jogo. Foi relatado que esses jogos foram passando de geração a geração até chegar os dias atuais e que o modo de jogar era ensinado de forma oral, assim como as histórias de antigamente que eram repassadas por contadores. Como atividade lúdica de pós-leitura, propusemos a construção do jogo *shisima* de origem do Quênia. Após apresentada as instruções do jogo, as crianças construíram seus tabuleiros e divididas em duplas puderam jogar.

■ Sugestões para o(a) professor(a)

- * Apresente o mapa mundi para que as crianças localizem a África;
- * Mostre a África como um continente formado por 54 países;

- * Comente sobre a diversidade cultural da África e especifique aspectos como localização, línguas, tradições culturais do Quênia (país de origem do jogo shisima);
- * Confeccione um cartaz com as instruções do jogo shisima e exponha na sala.

Figura 3 – Confeção do tabuleiro e experimentação do jogo shisima



Fonte: Acervo da autora.

Materiais necessários: folhas com impressão do tabuleiro, papelão/cartolina, tesouras, lápis de cor e tampinhas de refrigerante.

Para consulta do(a) professor(a):

✎ **Link para acessar tabuleiro do jogo shisima para impressão:**

<https://br.pinterest.com/pin/969048044816264341/>

✎ **Link de vídeo para conhecer o jogo shisima e aprender a desenhar o tabuleiro no papel:**

https://www.youtube.com/watch?v=4nG_CaGYMsY

✎ **Link para acessar artigo sobre “Baobá – árvore símbolo das culturas africanas”:**

<https://www.geledes.org.br/baoba-arvore-simbolo-das-culturas-africanas/>

✎ **Link para acessar texto sobre “Símbolo da resistência negra”:**

<https://revistaraca.com.br/simbolo-da-resistencia-negra/>

Oficina literária 2: *Uma princesa diferente?*

Livro selecionado: *Uma princesa diferente?*, de Cristiane Sousa; Ilustrações de Nathália Forte; Edições Seduc (Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará); Coleção Paic Prosa e Poesia⁷ (2018), classificado como categoria II, portanto, faz parte do acervo da sala de aula das turmas do 1º ao 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Objetivos da oficina:

- Romper com os estereótipos de príncipes e princesas eurocêtricas apresentadas nos contos de fadas;
- Conhecer a realeza africana – Zacimba Gaba;
- Refletir sobre o racismo no contexto escolar.

Tempo de duração: 2 horas-aula.

Figura 4 – Capa da obra *Uma princesa diferente?*

RESUMO DA OBRA



Uma princesa diferente? Conta a história de uma menina que começa a se questionar porque não apareciam princesas negras nas histórias lidas pela professora, até que um dia sua professora leva um livro que fala de Zacimba Gaba e a personagem principal percebe que existem princesas negras parecidas com ela.

Fonte: Acervo da autora.

⁷ A Coleção Paic, *Prosa e Poesia* é composta por obras literárias escritas e ilustradas por autores cearenses que são selecionados através de um concurso realizado pela Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará (Seduc). Essa coleção é enviada anualmente para o acervo das escolas da rede pública de ensino do Estado do Ceará.

Etapa da motivação

A etapa da *motivação* foi realizada com os alunos sentados em círculo sobre um tapete, no centro foi colocado uma imagem com as princesas da Disney: Tiana, Mulan, Moana e Rapunzel. Em seguida, foram feitos os seguintes questionamentos, para sondar os conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) sobre as personagens e os contos de fadas:

- * Vocês conhecem essas personagens?
- * De que histórias elas são protagonistas?
- * Que outros contos de fada vocês conhecem?
- * Quais os seus personagens favoritos dos contos de fadas?

Figura 5 - Princesas da Disney



Fonte: <https://claudia.abril.com.br/coluna/ana-claudia-paixao-hollywood-cinema-series/as-princesas-da-disney-em-constante-evolucao/>.

Etapa da introdução

Na etapa da *introdução*, foram feitos questionamentos para levantar hipóteses sobre a capa. Inicialmente, foi questionado com que princesas que eles(as) conheciam que as personagens da capa pareciam. Assim como, foi questionado por que motivo a escritora teria dado esse título a obra *Uma princesa diferente?*, bem como qual assunto a história iria abordar. Nessa etapa também foi apresen-

tada uma pequena biografia da autora e da ilustradora da obra e foi questionado se conhecem outras histórias dessa autora, pois ela já escreveu outras obras para a *Coleção Paic Prosa e Poesia*, e mencionar que uma dessas obras faz parte do acervo da sala de aula (Arraial da bicharada, 2016).

■ Sugestões para o(a) professor(a)

- * Explore os elementos paratextuais como biografia e fotos da autora e ilustradora e apresente aos(às) alunos(as);
- * Pesquise antecipadamente sobre as obras que não tiverem essas informações para levar no dia da leitura da obra.

Etapa da leitura

Com o livro aberto, voltado para os(as) alunos(as), garantindo que esses pudessem visualizar as ilustrações presentes nas páginas, foi feita a leitura em voz alta da história.

Figura 6 – Momento da leitura realizada pela professora-pesquisadora



Fonte: Acervo da autora.

Etapa da interpretação

Na etapa da interpretação foi solicitado aos alunos(as) que representassem através de desenho a cena que acharam mais relevante na história. Posteriormente, a partir das cenas selecionadas tiveram que comentar o motivo da escolha, os sentimentos despertados e a relação que fazem com suas vivências.

Na sequência foram questionados sobre:

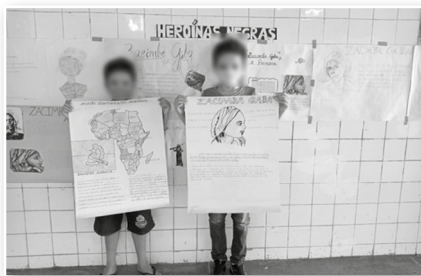
- * Quem descobriu o assunto da história?
- * Vocês gostaram dessa história? Por quê?
- * Quais as principais diferenças entre os contos de fadas que vocês conheciam para a história lida hoje?
- * Vocês se identificam com algum(a) dos(as) personagens? Qual? E, por quê?
- * Como são os personagens que aparecem nessa história? Descreva-os fisicamente.
- * Que outro título você daria para essa história?

Depois da apresentação dos desenhos e discussão sobre os questionamentos, perguntei: E, tem princesa negra? Vocês já viram alguma princesa negra? Se sim, qual (quais)? Na história *Uma princesa diferente?* é falado sobre Zacimba Gaba. Vocês já tinham escutado falar sobre ela?

Etapa da pós-leitura

Como atividade complementar à temática abordada através da obra, foi solicitado como tarefa de casa que pesquisassem sobre Zacimba Gaba e confeccionassem um cartaz para apresentar na próxima aula. Na aula seguinte, essas produções foram expostas em um mural, no pátio da escola, nomeado de “Heroínas negras” no qual foram expostas outras personalidades negras.

Figura 7 – Exposição dos cartazes sobre Zacimba Gaba



Fonte: Acervo da autora.

Oficina literária 3: *Com qual penteado eu vou?*

Livro selecionado: *Com qual penteado eu vou?*, de Kiusam de Oliveira; Ilustrações de Rodrigo Andrade; Editora Melhoramentos; (2021).

Objetivos da oficina:

- Afirmar a estética negra e o cabelo crespo;
- Conhecer a origem de alguns nomes próprios africanos;
- Refletir sobre as virtudes humanas.

Tempo de duração: 2 horas-aula.

Figura 8 – Capa da obra *Com qual penteado eu vou?*

RESUMO DA OBRA



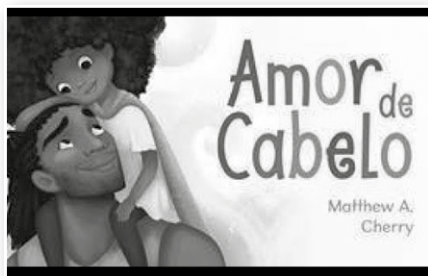
A obra *Com qual penteado eu vou?* de Kiusam de Oliveira narra sobre os preparativos para a festa de 100 anos do bisavô Benedito. Os bisnetos dele escolhem penteados especiais para o dia da comemoração e para presentear o bisavô elegem as suas melhores virtudes. Esse livro possibilita levantar reflexões sobre diversidade, ancestralidade, vínculo familiar, amor e virtudes. Essa é uma obra extraordinária e única, que se destaca pela sua qualidade

literária e estética e por se sobressair quanto à beleza das ilustrações realizadas por Rodrigo Andrade.

Fonte: Acervo da autora.

Etapas da motivação

Para iniciar a sequência básica, apresentamos o curta-metragem *Hair love* (Amor de cabelo, com áudio em português), como motivação. Esse curta-metragem de 2019 foi escrito, produzido e dirigido por Matthew A. Cherry, e venceu o Oscar por melhor Curta de Animação no 92º Oscar. Bem como foi lançado posteriormente como livro infantil com ilustrações de Vashti Harrison.

Figura 9 – Tela inicial do curta-metragem *Hair Love***RESUMO DO VÍDEO**

Em resumo, o curta-metragem conta a história de uma menina negra chamada Zuri, que faz parte de uma família afro-americana, que tenta fazer seu penteado sozinha, mas não consegue. Então, recorre ao seu pai, que fica apavorado ao ter que pentear sua filha pela primeira vez.

Após travar uma luta é vencido pelo cabelo da filha. A menina fica muito triste e, então, recorre ao tutorial de penteados que sua mãe tinha gravado e resolve mostrá-lo para o pai. O seu pai decide acompanhar e fazer passo a passo as dicas da mãe de Zuri para realizar o penteado. Ao final, ele consegue realizar um lindo penteado em Zuri, que fica muito feliz com o resultado.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=-4htxN0IAQ4>

Após a apresentação do vídeo, os(as) alunos(as) foram questionados sobre o que acharam do vídeo e sobre a cena que mais gostaram. Depois foi perguntado: O vídeo traz pistas sobre a história que vamos ler hoje, sobre que assunto tratará a história?

■ **Indicação de outra proposta para essa etapa:**

Organize uma vivência dedicada aos cuidados e penteados com os cabelos em que os(as) próprios(as) alunos(as) façam nos(as) demais colegas. Para tanto, será necessário disponibilizar: pentes, escovas, grampos, borrifadores de água, laços ou fitas para possibilitar a arrumação dos cabelos. Esses materiais podem ser solicitados aos(as) próprios(as) alunos(as).

Etapas da introdução

Na etapa da introdução, fizemos a apresentação da obra e o levantamento dos questionamentos sobre a capa:

- * Quem será essa personagem da capa?
- * No título da obra aparece só letras ou outros elementos?
- * Que elementos são esses?
- * O que mais chama a atenção na capa?

Em seguida, foi feita a leitura da biografia da autora Kiusam de Oliveira e do ilustrador Rodrigo Andrade. Após ler o título da obra, foi questionado aos alunos em que situações eles faziam um penteado especial e arrumavam os cabelos.

Etapas da leitura

Na etapa seguinte, foi feita a leitura em voz alta e à medida que a professora-pesquisadora concluía cada página as imagens presentes na página eram apresentadas.

Etapas da interpretação

Na etapa da interpretação, foram feitos os seguintes questionamentos de forma oral:

- * Quem é a protagonista da história? Como ela é?
- * Vocês já viram ou conhecem um centenário?
- * Quem é o centenário da história?
- * Vocês já tinham escutado nomes de pessoas de origem africana?
- * Você sabe a origem do seu nome?
- * Qual foi o presente que Aisha e seus primos deram para o seu bisavô?
- * O que é virtude? Qual virtude você mais admira?
- * Qual penteado você mais gostou? Usaria esse penteado? Em que ocasião?
- * Com qual dos(as) personagens da história você se identificou? Por que?
- * Vocês indicariam essa obra para outra pessoa?

A obra lida traz vários personagens negros(as) e com diversos tipos de cabelo e penteados, contribuindo para que as crianças reflitam e percebam as diferenças de maneira positiva.

Etapas da pós-leitura

Na *atividade de pós-leitura*, as crianças em pequenos grupos puderam decorar e colorir os desenhos recebidos. Após concluírem, essas produções foram coladas em cartazes com frases que exaltam a autoestima negra.

Figura 10 – Cartaz decorado pelos(as) alunos(as) exposto no pátio da escola



Fonte: Acervo da autora.

Materiais necessários: Livro impresso, projetor multimídia, cartolinas, imagens impressas, tesoura, cola, lápis de cor e canetinhas.

Para consulta do(a) professor(a):

 **Link para acessar imagens para impressão:**

<https://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/desenho-colorir-mulher-negra/2#uuid=6a8735f6-62f4-43df-b83a-5f51d1b7c608>

Oficina literária 4: O baú ancestral: histórias de bisavó

Livro selecionado: *O baú ancestral: histórias de bisavó*, de Patricia Matos; Ilustrações de Sara Nina; Edições Seduc (Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará); Coleção Paic Prosa e Poesia (2018).

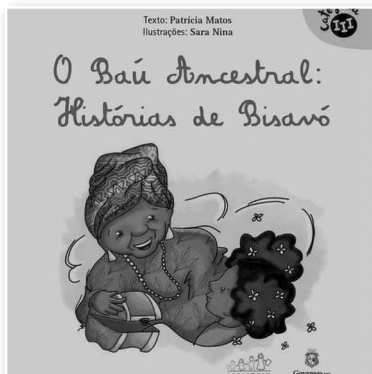
Objetivo da oficina:

- Lembrar e conhecer cantigas, cirandas e brincadeiras populares;
- Reconhecer elementos da cultura afro-brasileira no nosso cotidiano;
- Refletir sobre o significado de ancestralidade.

Tempo de duração: 2 horas-aula.

Figura 11 – Capa da obra *O baú ancestral: histórias de bisavó*

RESUMO DA OBRA



A história da obra *O baú ancestral: histórias de bisavó* de autoria de Patrícia Matos é narrada em 1ª pessoa pela menina protagonista que relembra com carinho os segredos revelados por sua bisavó durante as histórias que contava. Essas histórias eram embaladas por cantigas, cirandas e terminavam em brincadeiras. Após a morte da bisavó Maria, os segredos ancestrais passaram para os cuidados da avó Damásia. Com a sua vó, os segredos do baú são revelados na almofada onde trança os fios com bilros para fazer a renda e são cantadas cantigas populares como “Olê, mulê rendeira, Olê mulê rendá, Tu me ensina a fazer renda, que eu te ensino a namorar...” (MATOS, 2018, p.18) A menina vai crescendo envolvida pelas histórias que ouvia e dessa forma aprende as tradições que foram passadas de geração em geração.

Fonte: Acervo da autora.

Etapa da motivação

A oficina teve início com o deslocamento dos(as) alunos(as) para a biblioteca da escola. A escolha desse espaço ocorreu como forma de promover esse contato dos alunos com a biblioteca da escola, pois durante a pesquisa, no momento da realização das entrevistas com os(as) alunos(as) para saber a relação deles(as) com a leitura, a maioria mencionou não conhecer a biblioteca da escola. Neste espaço, as crianças foram se acomodando nas cadeiras em volta de um tapete colorido e no centro havia um baú fechado. A escolha e preparação do ambiente é uma das maneiras de desenvolver a etapa da motivação.

Figura 12 – Círculo de leitura realizado na biblioteca escolar

Fonte: Acervo da autora.

Ainda nessa etapa, antes de mostrar a capa do livro, solicitamos que uma criança de cada vez pegasse um objeto dentro do baú. Foram retirados do baú uma peteca, a réplica de uma rendeira com almofadas de bilros, uma boneca de pano, a imagem de uma pipa e a letra de uma cantiga de roda (ciranda, cirandinha). Foi comentado que esses objetos tinham relação com a história que seria contada e questionado:

- * Vamos ver o que tem dentro desse baú?
- * Vocês sabem que objeto é esse?
- * Já viram esse objeto alguma vez?
- * Para que se usa esse objeto?
- * Vocês conhecem a cantiga de roda lida “Ciranda, cirandinha”?
- * Quem gosta de ouvir histórias?
- * Qual será o tema/assunto da história de hoje?

Etapa da introdução

No momento da introdução, apresentamos a capa do livro, solicitando que observassem as ilustrações e questionando quem eram essas personagens. Depois mostramos a imagem da autora e da ilustradora que aparece no final do livro e lemos a biografia das mesmas.

■ Indicação de outra proposta para essa etapa:

Apresente a biografia da autora Patrícia Matos através do vídeo em que ela mesma relata de forma breve sua trajetória e suas publicações literárias (vídeo de 7min36s). Acesso através do *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=-QIOs62kLRpU>.

Etapa da leitura

Nessa etapa foi realizada a *leitura em voz alta* da obra pela professora-pesquisadora que a cada página lida apresentava as ilustrações.

A obra selecionada faz parte do acervo da sala de aula do 3º ano, pois segundo a classificação da *Coleção Paic, Prosa e Poesia* esse livro corresponde à categoria III, portanto, faz parte do acervo da sala de aula das turmas do 3º ao 5º ano. Embora, esteja direcionada para este público a obra foi trabalhada na turma do 2º ano, pois mesmo com fonte na letra cursiva o que pode dificultar o entendimento do enredo no caso dos(as) alunos(as) em processo de alfabetização, foi possível realizar a mediação através da leitura em voz alta, para não comprometer a interpretação da obra pelos(as) alunos(as) que ainda não dominavam a leitura da letra cursiva.

Etapa da interpretação

Na continuação, foi realizada a etapa da interpretação, para tanto, foi entregue uma folha para que os alunos fizessem seus registros através de desenhos sobre a cena que consideraram mais importante. Conforme Cosson (2020), a fase do registro é o momento em que os participantes refletem sobre a obra e a leitura compartilhada e acontece após a leitura da obra, podendo ser realizado coletivamente ou de forma individual.

Na nossa proposta, o registro foi realizado de forma individual e, posteriormente, os alunos tiveram que apresentar os desenhos e justificar suas escolhas. Após a apresentação das suas produções, fizemos alguns questionamentos de forma oral às crianças:

- * Quem sabe o que significa a palavra “ancestral” que aparece no título da obra?
- * Vocês já conheciam as cantigas que apareceram na história?

- * Essa história lida remete a lembrança de algum acontecimento ou pessoa?
- * Que emoções essa história despertou?
- * Qual a personagem que vocês mais gostaram?
- * Que brinquedos e brincadeiras que aparecem nessa história que ainda hoje vocês brincam?
- * As ilustrações ajudaram a entender a história?

Etapa da pós-leitura

Em seguida, foi realizada a atividade de pós-leitura, momento em que os alunos foram motivados a elaborar perguntas que gostariam de fazer à escritora Patrícia Matos, se tivessem a oportunidade de conhecê-la. As perguntas foram encaminhadas à escritora que respondeu aos(às) alunos(as) por meio de uma gravação em vídeo, pois não pode comparecer de forma presencial à escola. Algumas das perguntas elaboradas coletivamente foram:

- * Como você fez o livro?
- * O que aconteceria se outra pessoa que não fosse da família pegasse o baú?
- * Deu muito trabalho fazer o livro?
- * Por que você escolheu esse tema?
- * Você se inspirou em alguma história antiga para escrever este livro?
- * Como você escolheu os personagens?
- * Algum filme/desenho da TV te inspira na hora de criar alguma história?
- * Que outras coisas você gosta de fazer além de escrever?

Ainda nessa etapa de atividade complementar a leitura literária, solicitamos como tarefa de casa fazer uma entrevista com a avó ou bisavó sobre as brincadeiras da sua época, as cantigas que conhece, e os brinquedos que mais gostava. Atividade que deveria ser apresentada na próxima aula.

Materiais necessários: livro literário, quadro e pincel, baú de madeira, réplica de uma rendeira, imagem de uma pipa, letra de uma cantiga impressa, boneca de pano negra e peteca.

Oficina literária 5: *Kakopi, kakopi! Brincando e jogando com as crianças de vinte países africanos*

Livro selecionado: *Kakopi, kakopi! Brincando e jogando com as crianças de vinte países africanos*, de Rogério Andrade Barbosa; Ilustrações de Marília Pirillo; Editora Melhoramentos; (2019).

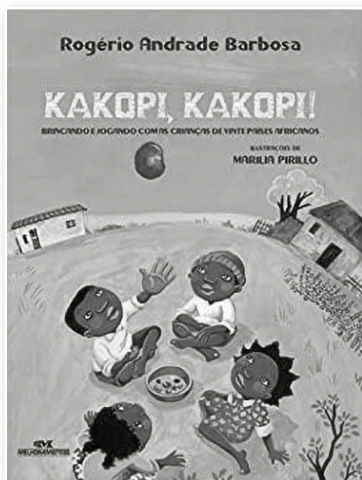
Objetivos da oficina:

- Conhecer a diversidade cultural do continente africano através das brincadeiras;
- Comparar as brincadeiras africanas com as brincadeiras brasileiras;
- Escolher e vivenciar 5 brincadeiras africanas.

Tempo de duração: 3 horas-aula.

Figura 13 – Capa da obra *Kakopi, kakopi!*

RESUMO DA OBRA



A obra *Kakopi, kakopi!* conta a história de dois irmãos, Korir e Chentai, que vivem e estudam no Quênia. Eles realizaram uma pesquisa para um trabalho da escola, no qual catalogaram vinte jogos e brincadeiras de diversos países africanos. Essa obra traz a descrição de cada brincadeira selecionada pelos irmãos e o mapa dos países de origem de cada brincadeira. É um livro literário que possibilita acessar informações sobre o continente africano através das brincadeiras.

Fonte: Acervo da autora.

Etapa da motivação

A quinta e última oficina dos círculos de leitura promovidos para a realização da nossa proposta metodológica abordou a obra *Kakopi, kakopi! Brincando e jogando com as crianças de vinte países africanos* que foi adquirida com recursos próprios da professora-pesquisadora para a realização da oficina.

Na etapa da motivação, que foi realizada no espaço do pátio da escola, embaixo de uma mangueira, estendemos um tecido africano onde pudemos brincar com o jogo da memória “Jogos infantis africanos e afro-brasileiros” produzido pela Beberibe Multicor, Organização da Sociedade Civil sem fins lucrativos localizada em Beberibe- Ceará, com 24 cartas nas quais aparecem o nome, a origem da brincadeira, a imagem dessa brincadeira e uma breve descrição de como se brinca. Nessas cartas aparecem brincadeiras de diversos países africanos: Nigéria, Moçambique, Gana, Uganda, Egito, República Democrática do Congo, Guiné Bissau e Tanzânia.

Figura 14 – Momento da motivação com o jogo da memória *Jogos infantis africanos e afro-brasileiro* realizado no pátio da escola



Fonte: Acervo da autora.

Em um grande círculo, em volta das cartas, brincamos com o jogo da memória. À medida que as crianças iam virando as cartas fazíamos a leitura do nome da brincadeira de forma coletiva. Ao final, selecionamos coletivamente duas dessas brincadeiras para conhecermos as regras da brincadeira e brincarmos. Entre as brincadeiras que apareceram no jogo e foram selecionadas para brincarmos estavam: *meu querido bebê* e *saltando o feijão* de origem da Nigéria; *acompanhe meus pés* de origem da República Democrática do Congo; e *terra e mar* de origem de Moçambique. As crianças se empolgaram com as brincadeiras e queriam repeti-las várias vezes, mas não foi possível por conta do tempo restrito.

■ Sugestão para o(a) professor(a)

- * Realize esse momento fora da sala de aula, em um ambiente amplo e ao ar livre para que as crianças tenham espaço para se movimentar na hora da vivência da brincadeira.

■ Indicação de outra proposta para essa etapa:

- * Apresente imagens ou vídeos com brincadeiras do Brasil que podem ser acessadas pelo *link* do site <https://territoriodobrincar.com.br/brincadeiras-pelo-brasil/>. Para após a leitura da obra, comparar as semelhanças e diferenças das brincadeiras da África com as do Brasil.

Etapa da introdução

Na etapa da introdução, foi feita a leitura da biografia do autor e da ilustradora e apresentadas as fotos do autor referente às suas viagens feitas pela África que aparecem nos paratextos ao final da obra.

Fizemos o levantamento de hipóteses sobre o que a obra iria tratar, as crianças mencionaram que sobre brincadeiras, já que tanto as ilustrações como o título da obra davam pistas. Depois foi questionado:

- * Quais as suas brincadeiras preferidas?
- * As crianças da África brincam das mesmas brincadeiras que as crianças do Brasil?

Etapa da leitura

Devido à extensão da obra, o tempo dedicado a esse círculo de leitura se estendeu por um período de 3 horas-aula, realizado em dois dias seguidos. No primeiro dia, foi dedicado o período de uma hora e 30 minutos para a realização da motivação, da introdução e da leitura da primeira parte da obra. No segundo dia, dedicamos uma hora e 30 minutos para concluir a segunda parte da leitura, fazer a interpretação e realizar a atividade de pós-leitura. Portanto, a etapa da leitura foi realizada em dois dias distintos, em cada dia foram lidas em voz alta 10 brincadeiras pela professora-pesquisadora.

Etapa da interpretação

Após concluir a leitura, foi interrogado sobre as brincadeiras que aparecem na obra de que mais gostaram e a partir das respostas elegemos algumas brincadeiras para vivenciar, pois concordamos com Oliveira (2020, p.6) ao declarar que “Afrorreferenciadamente pensando, o processo de aprendizagem se dá de corpo inteiro e não somente com o cérebro e se materializa através de recursos populares como os provérbios, as músicas, cantigas, brincadeiras, rodas: a cabeça não se coloca acima de outras partes do corpo”. Entre as brincadeiras selecionadas, estavam: *Nyama, nyama!* (Quênia), *Osani* (República Democrática do Congo), *Surumba-surumba* (Guiné Bissau), *Nngapi?* (Tanzânia) e *Chukulu* (Namíbia).

Figura 15 – Participantes da pesquisa brincando de Surum-surumba



Fonte: Acervo da autora.

Figura 16 – Participantes da pesquisa vivenciando a brincadeira Osani



Fonte: Acervo da autora.

Na continuação, foi questionado:

- * O nome do título da história trata-se de uma brincadeira. De que país africano é essa brincadeira? Como se brinca?
- * Quem são os personagens principais dessa história? Como se chamam? Como você os identificou?
- * Quais das brincadeiras apresentadas na obra você mais gostou?
- * Quais brincadeiras da África são parecidas com as brincadeiras do Brasil? Em que aspecto se parecem?
- * O que vocês acharam das ilustrações? Eles ajudaram ou não no entendimento das regras da brincadeira?

Etapas da pós-leitura

Por último, como atividade de pós-leitura, cada aluno(a) recebeu um mapa do continente africano para localizar e pintar os países de origem das brincadeiras vivenciadas em sala de aula, como forma de possibilitar que os alunos se familiarizassem com os nomes dos países africanos e pudessem desenvolver a noção de localização geográfica. Para esse momento, os alunos puderam manusear o livro para consultar a localização das brincadeiras experimentadas na escola.

Figura 17 – Localizando os países de origem das brincadeiras selecionadas no mapa do continente africano



Fonte: Acervo da autora.

Com a quinta oficina literária que aborda a obra *Kakopi, kakopi*, concluímos a etapa dos círculos de leitura, momento em que realizamos a nossa proposta metodológica com a leitura e mediação das obras da literatura negro-brasileira selecionadas.

Materiais necessários: jogo da memória sobre brincadeiras africanas, cópia do mapa da África, lápis de cor, sementes e giz.

Para consulta do(a) professor(a):

🖱️ **Link para acessar mapa da África para colorir:**

<https://br.pinterest.com/pin/712272497300767149/>

🖱️ **Link para acessar Catálogo de Jogos e Brincadeiras Africanas e Afro-brasileiras:**

https://anansi.ceert.org.br/publicacao/2?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjw-ai0BhDPArisAB6hmP5e889YZOzLgvPRQqBGslv14Ejsz28PFbTg1JVm8wllsN0oueG GjlaArGjEALw_wcB



Link para acessar Apostila jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras:

<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Apostila-Jogos-infantis-africanos-e-afro-brasileiros.pdf>



Link para acessar site que trata de brincadeiras africanas:

<https://lunetas.com.br/brincadeiras-africanas/>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do capítulo, trazemos reflexões pertinentes ao fomento do letramento literário no contexto de uma escola da Rede Pública do Município de Fortaleza e apresentamos uma proposta metodológica voltada para uma turma do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, apoiada nos estudos de Cosson (2020), que propõe a metodologia do círculo de leitura como estratégia para a promoção do letramento literário. Para tanto, desenvolvemos a sequência básica do letramento literário (Cosson, 2019) voltada para a educação básica, como forma de propiciar que os alunos vivenciem todas as etapas do letramento literário a partir da leitura de obras da literatura negro-brasileira.

No que se refere à realização das oficinas literárias, notamos que a recepção dos textos literários selecionados para a realização da proposta metodológica foi positiva, proporcionando aos participantes ao longo das oficinas refletir e compartilhar as experiências de leitura vivenciadas, estabelecer critérios para seleção das obras e fazer a leitura de imagens, dessa forma ampliando o letramento literário dos alunos.

Quanto ao trabalho sistemático com obras da literatura negro-brasileira, em sala de aula, verificamos que contribuiu para romper com os estereótipos sobre às populações negras difundidos socialmente, além de promover a reflexão sobre raça e racismo; e a valorização da estética negra, possibilitando assim a ampliação do Letramento Racial Crítico.

Almejamos, que as reflexões discutidas e a proposta metodológica desenvolvida nesta pesquisa possam inspirar as práticas pedagógicas dos(as) pedagogos(as) e professores(as) de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Fortaleza quanto ao trabalho com o letramento literário através da literatura negro-brasileira na Educação Básica.

Para concluir, caro(a) professor(a), disponibilizo este material como um recurso de consulta que poderá subsidiar suas práticas pedagógicas, se assim como eu, for um(a) profissional que deseja fomentar o letramento literário no espaço escolar com o intuito de formar uma comunidade de leitores críticos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Débora Cristina de; SILVA, Jucimara Gomes da; FERRANDO, Rejane Georgina Pott. O protagonismo negro na leitura infantil(?): resultados de pesquisas. *Revista Ensino Interdisciplinar*, Mossoró, v. 3, n. 08, p. 269-287, maio 2017.
- ARAÚJO, Débora Oyayomi Cristina de; SILVA, Paulo Vinicius Baptista. Diversidade étnico-racial e a produção literária infantil: análise de resultados. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.
- ARAÚJO, Sammya Santos. *A formação de leitores iniciais e o letramento literário em uma turma do 2º ano do ensino fundamental I atendida pelo programa aprendizagem na idade certa (MAIS Paic)*. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.
- BARBOSA, Rogério Andrade. *Kakopi, kakopi! brincando e jogando com as crianças de vinte países africanos*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2019.
- BRASIL, Lei nº10639, 9 de janeiro de 2003. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- CARVALHO, Thaís Regina de; GAUDIO, Eduarda Souza. A literatura afro-brasileira na primeira infância: por uma educação das relações étnico-raciais. *Revista da ABPN*, v. 12, n. 33, p. 160-177, jun./ago. 2020. Disponível em: <https://www.abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1007/872>. Acesso em: 3 maio 2021.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2020.
- CUTI, Luiz Silva. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- DEBUS, Eliane. *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens*. São Paulo: Cortez: Centro de Ciências da Educação, 2018.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de Línguas. *Revista da ABPN*, v. 6, n. 14, p. 236-263, jul./out. 2014.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Narrativas Autobiográficas de Professoras/es de Línguas na Universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da Linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2015.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. Vila Olímpia, SP: Instituto

Pró-Livro, 2019. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/> Acesso: 8 fev. 2021.

KLEIMAN, Angela; ASSIS, Juliana Alves. *Significados e ressignificações de letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

LIMA, Heloisa Pires. *A semente que veio da África*. São Paulo: Salamandra, 2005.

MATOS, Patrícia. *O baú ancestral: histórias de bisavó*. Fortaleza: Seduc, 2018.

OLIVEIRA, Kiusam de. Literatura negro-brasileira do encantamento e as infâncias: reencantando corpos negros. *Feira literária Brasil – África de Vitória – ES*, v.1, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/flibav/article/view/29029>. Acesso em: 25 out. 2021.

OLIVEIRA, Kiusam de. *Com qual penteado eu vou?* São Paulo: Editora Melhoramentos, 2021.

PAULINO, Graça.; COSSON, Rildo. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

RAIMUNDO, Ana Paula Peres. A mediação na formação do leitor. In: CELI-COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS. *Anais [...]* Maringá: UEM-PL, 2009. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-mediaao-na-formacao-do-leitor>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA, Cristiane. *Uma princesa diferente?* Fortaleza: Seduc, 2018.

CAPÍTULO 2

TERROR E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PROPOSTAS DIDÁTICAS

Mateus Rodrigues Costa Ramalho de Oliveira

Cleudene de Oliveira Aragão

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo apresenta um recorte da dissertação de mestrado intitulada *Fantasia na sala de aula: reflexões e propostas com o insólito literário nos anos finais do Ensino Fundamental a partir de obras do PNLD literário 2020*¹, defendida em 2022, junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (Uece) em convênio com a Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF).

O objetivo geral da pesquisa foi: Averiguar como é possível proporcionar, nos anos finais do Ensino Fundamental, o acesso a obras de temática insólita com vistas à promoção do letramento literário. Analisamos obras de literatura insólita (termo que engloba, entre outros temas, o terror, a fantasia e a ficção científica) selecionadas pelo PNLD 2020, bem como seus manuais do professor, a fim de verificar como a fantasia é abordada nestes. No presente trabalho, discutiremos duas propostas para o trabalho com narrativas de terror ou horror sobrenatural, uma delas desenvolvida na dissertação mencionada, e a outra, surgida como um desdobramento da pesquisa, realizada de maneira prática em turmas de 8º ano de escola municipal de Fortaleza.

Entendemos que o insólito literário desperta muito interesse de estudantes nesse ciclo escolar, mas representa um desafio para muitas professoras e muitos professores de língua portuguesa, que frequentemente se questionam sobre como abordar essas temáticas. Em minha prática docente, desde antes da pesquisa de mestrado, o insólito sempre esteve presente: do conto de fadas às crônicas de Nárnia, do Harry Potter ao Frankenstein, sempre busquei apresentar o fantástico mundo da literatura fantástica.

Nas escolas em que trabalho hoje na rede municipal, não existem as obras que analisei na pesquisa de mestrado, por isso, visando adquirir material para

¹ Os dados completos dessa pesquisa estão disponíveis em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=109392>

meus alunos, submeti um projeto para o Edital de Financiamento de Boas Práticas da SME, a partir do qual foi possível obter obras de literatura de terror para compor o acervo da biblioteca escolar. Dessa forma, pude aplicar a pesquisa de mestrado desenvolvida anteriormente, mantendo-a viva e ativa.

Assim, apresentamos abaixo a fundamentação teórica que nos embasou, seguida das propostas didáticas desenvolvidas.

1. Fundamentação teórica

Nesta seção, discutem-se os conceitos de letramento literário e de terror/horror sobrenatural, abordados neste trabalho, a fim de nortear as propostas aqui desenvolvidas.

1.1 Terror e horror sobrenatural em literatura

O insólito ficcional, macrocategoria que abrange os fazeres literários insólitos, foi, por muito tempo, negligenciado pela academia, mas vem, há alguns anos, ganhando espaço nos grupos de pesquisa de universidades de todo o Brasil. Entre os principais estudos sobre esse tema, podem-se citar Todorov (2010), que primeiro sistematizou os estudos sobre o fantástico, o estranho e o maravilhoso; Lovecraft (2007), que definiu o horror sobrenatural; Camarani (2014), que apresenta estudos mais recentes sobre esses temas; e Matangrano e Tavares (2018), que fazem um apanhado geral da produção literária insólita no Brasil desde o Romantismo até os dias de hoje.

O terror e o horror sobrenatural são subtemas do insólito, frequentemente apresentados como termos sinônimos, embora alguns autores prefiram uma diferenciação (puramente didática) entre horror, terror e medo. No entanto

[...] esses três aspectos operam em consonância nos fazeres ficcionais que os utilizam, e tomá-los em separado em uma abordagem teórico-crítica de uma obra de arte insólita, gótica e/ou fantástica pode resultar em problemas conceituais, haja vista que, ao longo do tempo, tentativas de definir em separado, manter estanque ou opor cada um desses termos incorreram em contradições terminológicas e epistemológicas que contribuíram para a sedimentação de dúvidas e ambiguidades ainda persistentes atualmente. (Rossi, 2022)

Dessa forma, para efeitos deste trabalho, preferiu-se utilizar terror e horror como termos intercambiáveis. Essa categoria do insólito ficcional encontra terreno fértil não apenas na literatura (desde o movimento gótico na Europa), mas também nas produções cinematográficas e nos jogos de *videogame* ou tabuleiro, que exploram temáticas como vampiros, lobisomens, fantasmas e mortos-vivos. Isso contribui intensamente para a difusão do insólito, sobretudo, entre o público jovem.

Além de autores clássicos da literatura universal – cujas obras foram muitas vezes adaptadas para o cinema ou a televisão –, como Bram Stoker (*Drácula*); Mary Shelley (*Frankenstein*); H. P. Lovecraft (*O chamado do Cthulhu*); e Edgar Allan Poe (*O gato preto*); muitos autores brasileiros também caminharam pelas trilhas sombrias do terror, dentre os quais se destacam a saudosa Lygia Fagundes Telles (*As formigas*) e os contemporâneos Felipe Castilho (*Serpentário*), Márcio Benjamin (*Maldito Sertão*) e André Vianco (*Os sete*).

Não é do nosso interesse fazer, neste artigo, uma profunda explicação a respeito do insólito ficcional nem de suas diversas categorias, portanto, avancemos para a próxima seção, na qual traçamos alguns comentários a respeito da formação do leitor e do letramento literário.

1.2 Formação do leitor e letramento literário

Compreendendo a importância do terror em nossa sociedade, verifica-se uma possibilidade real de formação de leitores literários a partir dessa temática. Isso não quer dizer que o terror (ou o insólito ficcional como um todo) seria apenas a porta de entrada no mundo da leitura, uma etapa, um degrau para que, mais adiante, se desenvolva o interesse pelo cânone literário. Sendo esse fazer ficcional tão difundido e apreciado pelo mercado editorial e o público leitor, ainda há quem o considere uma literatura menor, como se o *best-seller* não pudesse ter valor artístico-literário.

Na contramão disso, preferimos validar a *escolha* do leitor, a qual, no caso do público jovem, tem forte influência do mercado e da indicação de amigos e familiares. Entendemos também que essa escolha é essencial para formar leitores, para desenvolver o hábito e o prazer de ler, e que a literatura não é apenas uma ferramenta para atingir um objetivo final, mas que tem seu valor nela mesma.

As propostas aqui apresentadas estão fundamentadas na sequência básica do letramento literário (Cosson, 2016), uma forma de sistematizar a leitura literária para a escola, mas entendendo o letramento literário como um processo que não se inicia nem se conclui na escola. Essa metodologia se organiza em quatro etapas, a saber: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Quadro 1 – Sequência básica do letramento literário proposta por Cosson (2016)

Motivação	Introdução
Na primeira etapa, busca-se “preparar o aluno para entrar no texto” (Cosson, 2016, p. 54), o que deve ser feito envolvendo oralidade, leitura e escrita. A motivação deve ser objetiva e não se estender demais, pois trata-se de um momento para dialogar com a turma sobre um aspecto temático ou estrutural da obra que será lida, no sentido de despertar o interesse do alunado. Cosson (2016) esclarece que, se esta etapa for muito extensa, ela pode não cumprir seu papel motivador.	Em seguida, inicia-se a etapa de introdução, em que se deve apresentar a obra fisicamente. Nesse momento, todo paratexto pode ser observado, desde o título e as ilustrações até as orelhas do livro, onde constam, frequentemente, uma sinopse da obra e uma biografia resumida do autor ou da autora. Cosson (2016, p. 60) explica que se deve ter cuidado para “que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler um de seus textos”. Convém ainda, nesta etapa, explicitar os motivos que levaram à escolha daquela obra, sem, no entanto, sintetizá-la, de modo que “o prazer da descoberta” (Cosson, 2016, p. 60) não seja tomado dos alunos.
Leitura	Interpretação
A etapa da leitura consiste, naturalmente, em ler a obra. Contudo, tratando-se de textos longos, como um romance, torna-se impraticável a leitura apenas no período da aula, de modo que deve ser estabelecido, conjuntamente com a turma, um tempo necessário para a leitura da obra, acordando, por exemplo, o número de páginas que deverão ser lidas até o encontro seguinte. Durante esta etapa, os encontros funcionarão como intervalos de leitura, nos quais se pode, por exemplo, realizar “[...] a leitura de outros textos menores que tenham alguma ligação com o texto maior, funcionando como uma focalização sobre o tema da leitura e permitindo que se tenham aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto” (Cosson, 2016, p. 63). Desse modo, os intervalos permitirão ao professor avaliar o processo de leitura da turma, para que possa auxiliar nas possíveis dificuldades que sejam encontradas.	A quarta etapa, enfim, é o momento da interpretação. Espera-se que, após a leitura, os alunos registrem, externalizem sua interpretação sobre a obra. As formas de realizar esse registro são as mais variadas, mas algumas muito comuns são atividades como desenhar uma cena e explicar para a turma, escrever uma resenha para o jornal da escola, produzir um diário de leitura para expor na sala de aula, realizar um júri simulado, enfim, “O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar” (Cosson, 2016, p. 68). Dessa maneira, apesar da inevitável escolarização da literatura, a leitura não tem um fim unicamente avaliativo, mas pode ser socializada com os colegas e professores.

Fonte: Adaptado de Oliveira (2022).

A seguir, apresentamos duas propostas para o trabalho com o terror em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. A primeira trata do romance *Minha querida assombração*, de Reginaldo Prandi, aprovado pelo edital do PNLD literário de 2020 para 6º e 7º anos do EF; a segunda utiliza contos de terror de autores diversos e pode ser realizada em turmas de 8º e 9º anos.

2. Oficinas de leitura

2.1 Oficina 1 – Leitura de romance de terror

A obra foi inscrita no PNLD Literário para ser trabalhada com alunos de 6º e 7º anos, de modo que é preciso verificar a bagagem de leitura da turma para melhor escolher o ponto de partida. Esta proposta tem foco no caráter insólito da obra, seguindo o viés temático da assombração, e está organizada a partir da proposta da sequência básica do letramento literário (Cosson, 2016). Apresentaremos alguns caminhos possíveis em cada etapa, para que cada docente possa escolher qual seguir, fazendo as adaptações necessárias a suas turmas.

Etapas da motivação

Como dito anteriormente, esta etapa serve para aproximar o leitor da obra e pode seguir o viés estrutural do gênero ou temático. Sendo nosso foco o caráter insólito, apresentamos algumas possibilidades de motivação:

- I. Tomar o título como ponto de partida, especificamente a palavra “assombração”, perguntando: Alguém sabe o que é uma assombração? Sabem de alguém que já viu assombração? Conhecem alguma história de fantasmas? Esse momento, que não deve se estender por mais do que 20 minutos, pode trazer à tona tanto histórias de fantasmas que os familiares mais velhos contavam para assustar as crianças como roteiros de filmes de terror conhecidos pela turma.
- II. Ambientar a sala para criar uma atmosfera sombria, cobrindo as janelas com panos pretos, fazer uma maquiagem que dê aspecto fantasmagórico, vestir roupas escuras, e ler para a turma um conto de terror de sua preferência, atentando para a entonação. É interessante selecionar um conto cuja leitura não ultrapasse 15 minutos, para se possa dialogar por pelo menos 5 minutos sobre as sensações que a leitura causou.
- III. Optar pela apresentação de um curta-metragem de terror, em vez de ler um conto, já que quase todos os capítulos da obra contêm um conto de terror; pode-se manter ou não a ideia da ambientação da sala.

Etapa da introdução

A etapa seguinte, introdução, é reservada para que se faça a apresentação física da obra. De posse do livro, cada estudante poderá manuseá-lo, observando o índice, as ilustrações etc. A seguir, apresentamos possibilidades de introdução:

- I. Ler da Nota do autor, no final do livro, o que pode ser feito em voz alta pelo próprio docente ou de maneira compartilhada com a turma. “Isso pode ser interessante para mostrar que existe uma relação afetiva de Prandi com a cidade onde se passa o romance e com o próprio ato de ouvir/contar histórias, especialmente as de assombração” (Oliveira, 2022, p. 43).
- II. Fazer um exercício de predição de leitura a partir do título da obra e da ilustração de capa. Pode-se direcionar essa reflexão com algumas perguntas, como “[...] quem será a ‘querida assombração’? Será ‘querida’ de quem? Do autor, das personagens ou dos leitores?” (Beraldo, 2018, p. 11). Se esse for o caminho escolhido, é importante verificar se as predições feitas serão ou não confirmadas nos primeiros capítulos da história.

Etapa da leitura e da interpretação

Optamos por unir as duas últimas etapas de sequência básica do letramento literário em uma única sessão, pois, como se trata de um romance, serão necessários intervalos de leitura (Cosson, 2016) combinados previamente com a turma, de modo que a interpretação será processual. No mesmo encontro das duas primeiras etapas, lê-se o prólogo em voz alta para a turma, ou de maneira compartilhada com os alunos, caso haja voluntários. Terminada a leitura coletiva, é hora da leitura solitária e silenciosa, que cada aluno vai fazer no seu próprio ritmo².

A seguir, apresentamos uma proposta de organização dos intervalos de leitura que pode ser adaptada de acordo com a necessidade da turma. Observe-se que, a cada intervalo, um texto diferente será apresentado, incluindo gêneros diversos, como a canção, a reportagem e o curta-metragem, além do conto de terror.

² Se ainda restar tempo de aula, é uma escolha interessante deixar que comecem o primeiro capítulo em sala de aula mesmo. Isso pode dar ao/à professor/a alguma noção do número de páginas ou capítulos que a turma conseguirá ler até o próximo encontro. Por exemplo, se os estudantes não são leitores tão experientes – e por isso podem demorar mais –, mas a leitura da obra é componente de um projeto para a etapa, é possível programar a leitura de um capítulo por semana, embora seja preferível não se estender por tanto tempo, para que, ao fim da etapa, haja uma atividade de culminância a partir da interpretação dos alunos. (Oliveira, 2022, p. 45)

Quadro 2 – Intervalos de leitura de *Minha querida assombração*.

Intervalo de leitura	Capítulos	Gênero trabalhado
1	Segunda-feira: A noiva da figueira	Canção
2	Terça-feira: Os gêmeos no espelho	Reportagem
	Quarta-feira: A volta da mula sem cabeça	
3	Quinta-feira: O poço do destino	Conto
	Sexta-feira: A procissão dos mortos	
4	Sábado: O baile do caixeiro-viajante	Curta-metragem
	Domingo: Chegam ao fim as histórias assombradas	
	Epílogo: Será?	

Fonte: Elaborado pelo autor.

■ 1º intervalo: Imersão no cenário rural

Para o primeiro intervalo, apresentamos as seguintes possibilidades de trabalho, recomendando que, independente do caminho escolhido, não se exceda o período de 1 hora-aula, indicando em seguida as páginas a serem lidas até a próxima semana.

- ✱ apresentar imagens que representem a vida simples em fazendas, com animais pastando, homens colhendo milho ou feijão numa plantação, crianças brincando de pé na areia ou outras, a fim de envolver os alunos numa conversa sobre esse cenário, que pode ser familiar para uns ou distante para outros
- ✱ distribuir cópias da letra da canção “Fazenda”, de Milton Nascimento, para ouvir com a turma e conduzir à mesma conversa
- ✱ unir as duas ideias, apresentar a música e as imagens seria uma terceira possibilidade.

■ 2º intervalo: Casas assombradas

O texto indicado para este encontro é a reportagem “Sexta-feira 13: Casarão abandonado no Ceará tem histórias de aparição de fantasmas, grito e choro”³,

³ <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2022/05/13/sexta-feira-13-casarao-abandonado-no-ceara-tem-historias-de-aparicao-de-fantasmas-grito-e-choro.ghtml> Acesso em: 30 jul. 2022.

sobre a qual há muito o que conversar com a turma, desde as semelhanças entre a ilustração de capa do livro (figura 1) e as fotografias do casarão constantes na matéria (figura 2), até a crença ou não em assombrações. Logo no primeiro parágrafo, uma palavra que pode render um diálogo interessante: Quais são as *superstições* que os alunos conhecem (por familiares mais velhos, por exemplo)? Em quais dessas *superstições* eles acreditam? E em quais não?

Figura 1 – Casarão abandonado em Guaiúba-CE



Fonte: Arquivo SVM⁴

Após o diálogo, havendo ainda tempo de aula, o/a professor/a pode fazer uma leitura em voz alta para a turma, ou ainda uma leitura coletiva com alguns alunos voluntários.

■ 3º intervalo: O conto de terror

Neste encontro, propomos a realização de uma atividade mais voltada para alguns recursos estilísticos do conto de terror utilizados nas histórias de assombração.

- ★ 1º passo: dividir a turma em duplas ou pequenos grupos para que cada um leia um conto de terror diferente (alguns títulos são recomendados ao final deste capítulo);

⁴ Idem

- ✱ 2º passo: pedir que os alunos grifem características relacionadas ao ambiente em que se passa a narrativa, bem como às situações associadas ao medo e à escolha lexical (especialmente adjetivos que criam uma atmosfera sombria);
- ✱ 3º passo: trocar os textos entre os grupos, para que possam observar quais palavras, expressões e descrições parecidas (ou, em alguns casos, idênticas) o grupo vizinho encontrou em um conto de terror diferente do seu;
- ✱ 4º passo: criar, coletiva ou individualmente, narrativas de terror utilizando os elementos comuns encontrados nos contos lidos.

É importante que essas produções sejam apreciadas pelo professor e, se possível, aperfeiçoadas durante as semanas seguintes, para uma futura exposição no pátio ou na página da escola *on-line* a que toda a comunidade escolar tenha acesso.

■ 4º intervalo: Terror no audiovisual

Inicia-se o encontro com a apresentação do curta-metragem *Saia do meu quarto* (2012), dirigido por André Vianco⁵. Aqui convém, antes de tudo, analisar a película em si: como é o cenário? Como é a trilha sonora? Que tipo de sentimentos esses elementos geram no expectador? Espera-se que os alunos percebam que a iluminação e o cenário contribuem para a criação de uma atmosfera sombria, que remeta a medo ou tristeza. Pode-se questionar: quais as semelhanças entre o curta-metragem e os contos de assombração de dona Santa? Em que se diferenciam? Qual desperta emoções mais facilmente?

Uma atividade interessante seria pedir que os alunos elaborem um parágrafo descrevendo o cenário e as personagens da película, comentando que sentimentos esses elementos produzem. Se o/a professor/a quiser ir além, pode pedir que eles retextualizem o curta, contando-o com suas próprias palavras por escrito.

* * *

Após concluída a leitura da obra, convém realizar um pequeno evento de culminância, dentro da própria sala de aula ou de forma mais aberta, para toda a comunidade escolar. Isso pode ser feito valorizando as habilidades e os interesses individuais dos alunos, explorando, por exemplo, a escrita, o desenho, o *podcast*.

Algumas possibilidades:

- ✱ Compilar as narrativas produzidas no terceiro intervalo de leitura em um livreto;

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dgPB-xNI5VE>.

- * Gravar em áudio esses mesmos textos, ou as histórias de Dona Santa, em um *podcast* no formato de radionovela;
- * realizar a dramatização ou simples leitura dramática de um trecho do romance e de seus contos assombrados;
- * montar um mural ou varal com desenhos de cenas marcantes.

Ao propor formas diversas de externalizar a interpretação da leitura, o/a professor/a permite que cada estudante encontre aquela com que mais se identifica, considerando suas próprias limitações, mas também suas próprias potencialidades.

Em seguida, apresentamos uma proposta de círculo de leitura literária com contos de terror de autores diversos, alguns dos quais constam em lista não exaustiva no fim deste capítulo.

2.2 Oficina 2 – Círculos de leitura de contos de terror

Esta oficina foi desenvolvida como um desdobramento da nossa dissertação de mestrado, financiada pelo edital de Boas práticas da SME em 2023, a partir do projeto intitulado Histórias Assombradas: literatura de terror na sala de aula, para ser aplicada com turmas de 8º e 9º anos, dada a complexidade e profundidade de alguns dos contos selecionados. A proposta é realizar círculos de leitura semanais com contos de terror, com apoio de uma importante ferramenta para círculos de leitura iniciantes: as fichas (ou cartões) de função, adaptados de Daniels (2002) e Cosson (2020a, 2022), e acrescidos de um tipo novo, criado para outra atividade proposta na dissertação.

Daniels (2002) desenvolve, para o trabalho com obras ficcionais, 8 fichas, resumidas por Cosson (2020a, p. 142-143) da seguinte forma:

- a) Conector – liga a obra ou o trecho lido com a vida, com o momento;
- b) Questionador – prepara perguntas sobre a obra para os colegas, normalmente de cunho analítico tal como por que os personagens agem desse jeito? Qual o sentido deste ou daquele acontecimento?
- c) Iluminador de passagens – escolhe uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial para a compreensão do texto;

- d) Ilustrador – traz imagens para ilustrar o texto;
- e) Dicionarista – escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para a leitura do texto;
- f) Sintetizador – sumariza o texto;
- g) Pesquisador – busca informações contextuais que são relevantes para o texto;
- h) Cenógrafo – descreve as cenas principais;

A essas, Cosson (2020a, p. 143) acrescenta a ficha de “perfilador”, aquele que “traça um perfil das personagens mais interessantes”, a qual preferimos substituir pela ficha de caça-fantasmas, em que

[...] a/o estudante deverá identificar elementos ilógicos, mágicos, fantásticos, absurdos, misteriosos, sobrenaturais, irrealis, que podem se manifestar em características de personagens, objetos, ambientes e mesmo ações, prestando atenção se existem na história, por exemplo, fantasmas, espectros, anjos, demônios, monstros, vampiros, zumbis, bruxas, fadas, dragões, portais entre mundos, bem como mundos distópicos futuristas, viagens interplanetárias e interdimensionais, tecnologias tão impressionantes que se poderiam confundir com magia (Oliveira, 2022).

O estudante de posse dessa ficha será responsável por identificar os elementos sobrenaturais, sejam eles o elemento gerador do terror ou não. Essas fichas são indicadas para círculos de leitura iniciantes, para desenvolver comportamentos que todo leitor faz de forma mais ou menos consciente, e podem ser dispensadas a partir do momento em que esses comportamentos estejam acontecendo de forma mais natural, sem o necessário direcionamento.

A seguir, apresentamos o passo a passo dos primeiros encontros da oficina.

Encontro 1 – Sequência básica

O primeiro encontro foi pensado para 2 horas-aula, com a realização da sequência básica do letramento literário, servindo como uma apresentação do projeto, que poderá durar algumas semanas ou todo o semestre/ano letivo, a depender

do engajamento da turma e de seu interesse por esse tipo de narrativas. O conto escolhido para esse momento foi “As formigas”, de Lygia Fagundes Telles:

Etapa da motivação

Ler o poema «As formigas», de Manoel de Barros e conversar sobre formigas com a turma: O que vocês sabem sobre formigas? Conhecem alguma história sobre formigas? Existem tipos diferentes de formigas? Como elas vivem e o que comem? **(aproximadamente 10 minutos)**

As formigas

Manoel de Barros

Cerca de dez formigas

Tentavam arrastar um caranguejo morto até a entrada

Da casa delas.

Mas não puderam recolher o caranguejo na casa

Porque a porta da casa era muito estreita.

Então as formigas almoçaram aquele caranguejo ali

Mesmo.

Elas penetravam por dentro do caranguejo e comiam as substâncias de dentro.

De outra feita eu vi uma formiga solitária a puxar

De fasto

Um marandová morto.

Ela puxava puxava de fasto e nada.

Não arredava do lugar um centímetro.

A formiga foi chamar as companheiras,

As companheiras vieram em bando, muitas.

E almoçaram o marandová ali mesmo.

O pitéu estava até desmanchando...

Etapa da introdução

Distribuir o texto da Lygia para a turma e falar brevemente sobre a autora, em seguida fazer um exercício de predição a partir do título do conto, que é o mesmo do poema. **(aproximadamente 10 minutos)**

Etapa da leitura

O(A) professor(a) pode optar por **(entre 15 e 30 minutos)**:

- fazer a leitura expressiva para a turma, pedindo que acompanhem no texto;
- pedir que a turma faça a leitura silenciosa; ou
- compartilhar a leitura com a turma.

Independente do caso, cada estudante pode anotar palavras que não entendeu para perguntar/pesquisar depois da leitura.

Etapa da interpretação

Formar duplas para responder as perguntas sorteadas. Algumas questões possíveis: No conto lido, as personagens não são nomeadas. Apresente-as a partir das informações dadas no texto. Os fatos narrados acontecem em um sobrado que foi transformado em pensão. Apresente a descrição externa do sobrado, ou descreva o interior da pensão, ou ainda descreva o quarto onde as estudantes se hospedaram. No conto, a dona da pensão é comparada a uma figura relacionada ao mal; que figura é essa e por que a narradora faz essa associação? Qual é o evento sobrenatural mais significativo no texto? Como as personagens lidam com ele? Desde o início do conto, a narradora dá pistas de que a história pode conter elementos sobrenaturais; cite dois componentes presentes no texto que passam essa ideia. Além dos elementos visíveis que provocam medo nas estudantes, há um elemento invisível que funciona como indício de uma presença maligna, qual é ele? Como ele é percebido pelas personagens? Qual foi o evento presenciado pela estudante de medicina que a fez decidir que as primas precisavam ir embora daquela pensão no meio da noite? **(30 a 50 minutos)**

Algumas serão mais fáceis de responder do que outras, por isso é necessária a presença do professor para ajudar aqueles que tiverem mais dificuldade. Por fim, as respostas podem ser compartilhadas oralmente com toda a turma, mas é interessante que a pergunta e a resposta fiquem registradas nos cadernos da dupla. Se houver tempo, convém fazer uma breve avaliação dos sentimentos dos alunos sobre esse momento: gostaram do texto? E da atividade? Como se sentiram durante a leitura?

Encontros 2, 3 e 4 – Apresentação das fichas de função

No segundo encontro, inicia-se o trabalho com os círculos de leitura utilizando a ferramenta das fichas de função. Como são nove fichas, optou-se por apresentar três por dia, de modo que todas possam ser explicadas minuciosamente e as dúvidas individuais possam ser tiradas. Cada um dos encontros terá duração de até 2 horas-aula.

1º momento: listar três ou mais contos de terror para que os alunos escolham qual querem ler e, a partir do título escolhido, dividir a turma em trios para a leitura silenciosa. Salienta-se que os mesmos contos utilizados no encontro 2 podem ser repetidos nos encontros 3 e 4, pois os alunos irão escolher um por dia para ler.

2º momento: distribuir para cada trio as três fichas de função do dia e explicá-las detalhadamente para toda a turma. Sugestão⁶:

- Encontro 2: Conector; Ilustrador; Dicionarista⁷.
- Encontro 3: Sintetizador; Pesquisador⁸; Caça-fantasmas.
- Encontro 4: Iluminador de passagens; Questionador; Cenógrafo.

3º momento: após (ou durante) o preenchimento das fichas, cada trio pode conversar sobre a leitura realizada, apresentando para os colegas o que cada um fez na sua ficha. Ressalta-se que, em cada um destes encontros, o aluno deverá ler um conto diferente do(s) que já leu e preencher uma ficha de função que ainda não tenha feito.

Encontros 5 a 8 – Consolidação das fichas de função

Encerrados os encontros de treino das fichas de função, os próximos encon-

⁶ A ordem das fichas pode variar com a preferência do professor, mas apresentamos a seguir uma possibilidade.

⁷ Para o trabalho de dicionarista convém levar para a sala uma quantidade de dicionários suficiente para que cada trio receba um.

⁸ Para o trabalho de pesquisador, pode-se, a depender dos recursos disponíveis na escola, realizar a atividade na sala de inovação ou levar computadores ou *tablets* com acesso à internet para a sala de aula, sem descartar a possibilidade de os alunos utilizarem o próprio *smartphone*.

tros poderão incluir todas as nove aqui propostas. Convém substituir os primeiros textos por outros ou apenas acrescentar alguns contos novos, para que os alunos possam escolher sempre um conto diferente. Além disso, é importante que os alunos não repitam fichas que já fizeram, para desenvolver uma variedade de comportamentos leitores.

Os encontros 5 a 8 repetirão os passos dos encontros 2 a 4, com a diferença de que todas as nove fichas serão utilizadas. Com isso, os grupos devem ser maiores, com pelo menos cinco alunos em cada, e ficará a critério do professor se:

- cada grupo receberá as 9 fichas, mesmo que tenha menos do que 9 alunos;
- cada grupo receberá, por sorteio ou escolha, apenas o número de fichas equivalente ao número de alunos; ou
- cada grupo terá 9 alunos para que cada um fique com uma ficha diferente.

No primeiro caso, o grupo deverá se organizar para preencher algumas das fichas coletivamente, e será possível treinar mais fichas em menos tempo. No segundo, o trabalho será mais rápido, mas diminuem as chances de que todas as fichas sejam utilizadas por todos os alunos. Já o último caso pode dificultar a administração do grupo, tanto pelo professor quanto pelos próprios membros.

Encontro 9 – Análise e produção de contos de terror

A esta altura, toda a turma vai ter lido um número considerável de contos de terror, de modo que já terá uma noção de elementos comuns a esse gênero, e já terão experienciado quase todas as fichas de função, de modo que a maior parte dos comportamentos leitores previstos já devem estar acontecendo mais naturalmente. O momento agora é de observar elementos comuns a contos de terror e iniciar a produção dos contos autorais.

O formato deste encontro é praticamente o mesmo do 3º intervalo de leitura da oficina anterior:

- 1º passo: dividir a turma em duplas ou pequenos grupos para que cada um leia um conto de terror diferente;
- 2º passo: pedir que os alunos grifem e/ou registrem no caderno características relacionadas ao ambiente em que se passa a narrativa, bem como às situações associadas ao medo e à escolha lexical (especialmente adjetivos que criam uma atmosfera sombria);
- 3º passo: trocar os textos entre os membros dos grupos, para que pos-

sam observar quais palavras, expressões e descrições parecidas (ou, em alguns casos, idênticas) o grupo vizinho encontrou em um conto de terror diferente do seu;

- 4º passo: criar, coletiva ou individualmente, narrativas de terror utilizando os elementos comuns encontrados nos contos lidos.

É importante que essas produções sejam apreciadas pelo professor e, se possível, aperfeiçoadas durante as semanas seguintes, para a realização de um momento de culminância o qual nomeamos *Halloween Literário*.

Encontro 10 – *Halloween literário*

Como culminância dessa oficina, propõe-se a realização de um momento festivo em que os alunos possam expor suas produções, o que pode ser feito em forma de livreto, ou afixando o texto nas paredes, ou ainda com uma leitura expressiva. Nesse encontro, pode-se receber a visita de alunos e professores de outras turmas, para desfrutar da leitura dos contos originais. Para esse momento, é interessante fazer, com auxílio da turma, uma decoração na sala, com panos escuros, teias de aranha, morcegos, fantasmas etc. Além disso, pode-se elaborar uma *playlist* para ajudar na ambientação, com músicas tema de filmes ou séries de terror.

Além do momento de culminância, a avaliação terá sido processual, graças ao registro da leitura por meio das fichas de função. Optamos por encerrar a oficina com dez encontros, mas naturalmente ela poderia ser estendida, substituindo, quando o professor julgar necessário, as fichas por outro recurso, como o diário de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo apresentou um recorte da dissertação de mestrado *Fantasia na sala de aula: reflexões e propostas com o insólito literário nos anos finais do Ensino Fundamental a partir de obras do PNLD literário 2020*, trazendo duas propostas didáticas para o trabalho com obras de terror nos anos finais do Ensino Fundamental.

Entendendo algumas dificuldades apontadas por professores no trabalho com o insólito ficcional, este texto pode nortear e inspirar para a leitura de narrativas de terror com os alunos. Espera-se, com as oficinas aqui trazidas, proporcionar uma experiência de letramento literário com foco em formação de leitores, a partir do fazer literário típico do terror/horror sobrenatural.

Alguns contos de terror

BARROSO, Gustavo. Espectro. *In*: Pedro Salgueiro (Org.). *O cravo roxo do diabo: o conto fantástico no Ceará*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011.

MARTINS, Carlyle. Casa mal-assombrada. *In*: Pedro Salgueiro (Org.). *O cravo roxo do diabo: o conto fantástico no Ceará*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011.

POE, Edgar Allan. O gato preto. *In*: POE, Edgar Allan. *O gato preto e outros contos extraordinários*. Barueri: Camelot, 2021.

POE, Edgar Allan. O coração delator. *In*: POE, Edgar Allan. *O gato preto e outros contos extraordinários*. Barueri: Camelot, 2021.

POE, Edgar Allan. A máscara da morte rubra. *In*: POE, Edgar Allan. *Histórias extraordinárias*. Rio de Janeiro: Companhia de Bolso, 2008.

POE, Edgar Allan. O retrato ovalado. *In*: POE, Edgar Allan. *Histórias extraordinárias*. Rio de Janeiro: Companhia de Bolso, 2008.

TELLES, Lygia Fagundes. As formigas. *In*: TELLES, Lygia Fagundes. *Mistérios*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

TELLES, Lygia Fagundes. A caçada. *In*: TELLES, Lygia Fagundes. *Mistérios*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

TELLES, Lygia Fagundes. O encontro. *In*: TELLES, Lygia Fagundes. *Mistérios*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

REFERÊNCIAS

BERALDO, Alda. *Manual do professor: Minha querida assombração*. São Paulo: Reviravolta, 2018.

CAMARANI, Ana Luiza Silva. *A literatura fantástica: caminhos teóricos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2020a.

COSSON, Rildo. *Como criar círculos de leitura na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2022.

DANIELS, Harvey. *Literature circles: voice and choice in book clubs and reading groups*. 2. ed. Markham: Pembroke Publishers, 2002.

GARCÍA, Flavio. “Insólito ficcional”. In: REIS, Carlos; ROAS, David; FURTADO, Filipe; GARCÍA, Flavio; FRANÇA, Júlio (editores). *Dicionário Digital do Insólito Ficcional (e-DDIF)*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2019. Disponível em: <<http://www.insolitoficcional.uerj.br/insolito-ficcional/>>. Acesso em: 3 set. 2024.

LOVECRAFT, Howard Phillips. *O horror sobrenatural em literatura*. Tradução de Celso M. Paciornik. São Paulo: Iluminuras, 2007.

MATANGRANO, Bruno Anselmi; TAVARES, Enéias. *Fantástico Brasileiro: o insólito literário do Romantismo ao Fantasismo*. Curitiba: Arte & Letra, 2018.

OLIVEIRA, Mateus Rodrigues Costa Ramalho De. *Fantasia na sala de aula: reflexões e propostas para a utilização do insólito literário no ensino fundamental a partir de obras do PNLD literário 2020*. 2022. 77 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2022) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em <<https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=109392>>. Acesso em: 16 set. 2024

PRANDI, Reginaldo. *Minha querida assombração*. São Paulo: Reviravolta, 2018.

ROSSI, Cido. “Terror” In: REIS, Carlos; ROAS, David; FURTADO, Filipe; GARCÍA, Flavio; FRANÇA, Júlio (Editores). *Dicionário Digital do Insólito Ficcional (e-DDIF)*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2022. Disponível em: <<http://www.insolitoficcional.uerj.br/terror/>>. Acesso em: 3 set. 2024.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. Tradução de Maria Clara Correa Castello. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

ZANINI, Claudio. “Horror” In: REIS, Carlos; ROAS, David; FURTADO, Filipe; GARCÍA, Flavio; FRANÇA, Júlio (Editores). *Dicionário Digital do Insólito Ficcional (e-DDIF)*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2021. Disponível em: <<http://www.insolitoficcional.uerj.br/horror/>>. Acesso em: 3 set 2024.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

ALMEIDA, Eliana Guimarães. *Literatura juvenil sob a ótica de leitores adolescentes de meios populares*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

AMORIM, Marcel Alvaro de et al. *Literatura na escola*. São Paulo: Contexto, 2022.

ARAGÃO, Cleudene Oliveira. *Todos maestros y todos aprendices: la literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores*. 2006. 525f. Tese (Doutorado em Filologia) – Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006.

BATALHA, Ana Cristina. Literatura fantástica: algumas considerações teóricas. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 28, n. 2, p. 481-504, 2013.

BEZERRA, Selma Silva. Letramentos em questão: um resgate histórico. *Revista Linguagem em Foco*, v. 9, n. 1, p. 131-140, 2017.

CAUSO, Roberto de Sousa. *Ficção científica, fantasia e horror no Brasil: 1875 a 1950*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

COSSON, Rildo. Letramento literário: uma localização necessária. *Letras & letras*, [SL], v. 31, n. 3, p. 173-187, 2015. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644>>. Acesso em: 12 set. 2021.

COSSON, Rildo. Paradigmas do ensino de literatura. São Paulo: Contexto, 2020b.

IGUMA, Andréia de Oliveira Alencar. *De quais jovens fala a literatura juvenil brasileira premiada pela FNLIJ de 2000 a 2017?*. 2019. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Universidade Federal de Uberlândia, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/35212/5/DeQuaisJovens.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2022.

IRINEU, Lucineudo Machado. Os novos estudos do letramento em conceitos-chave: alfabetização, alfabetismo, letramento(s), multiletramentos, multimodalidade. In: LIMA, Álisson Hudson Veras; PITA, Julianne Rodrigues; SOARES, Maria Elias (Orgs.). *Linguística aplicada: os conceitos que todos precisam conhecer*. v. 2. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

KLEIMAN, Angela B. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B (Org.). *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. *A literatura e suas apropriações por leitores jovens*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/IOMS-5W4J8H/1/2000000050.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2021.

MARINHO, Josilene Neusa. *Do efeito fantástico na ficção brasileira*. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/6333/1/Josilene_Marinho_Dissertacao.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

MATANGRANO, Bruno Anselmi. Breve panorama da presença da fantasia na literatura brasileira. *Cândido*, Curitiba, v. 55. p. 4-11, fev. 2016. Disponível em: <<https://www.bpp.pr.gov.br/Candido/Pagina/Especial-Literatura-de-fantasia>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MAZZUTTI, Luciana; MITIDIERI, André. Expressões conceituais do insólito no espaço literário sul-americano. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 40, n. 69, p. 21-32, jul. 2015. ISSN 1982-2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/5914>>. Acesso em: 27 maio 2022.

NOGUEIRA FILHO, Carlos Alberto. *Dimensões do fantástico e aventuras da tradução em The Lord of the Rings, de J. R. R. Tolkien*. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PONTES, Felipe Eversom Camargo; PINTO, Aroldo José Abreu. Programas de incentivo à leitura no Brasil: uma análise do PNLD Literário 2020. *ALERE*, v. 21, n. 1, 2020. p. 251-269. Disponível em: <<https://periodicos2.unemat.br/index.php/alere/article/view/4846/3735>>. Acesso em: 11 mai. 2022.

SODRÉ, Muniz. *Best-seller: a literatura de mercado*. São Paulo: Ática, 1988.

SOUZA, Malu Zoega. *Literatura juvenil em questão: aventura e descoberta de heróis menores*. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para sala de aula. *Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-108. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>>. Acesso em: 28 jan. 2021.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & Letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 29, n. 1, 2013.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. 5. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2014.

FICHA DE FUNÇÃO – CONECTOR/A

Nome: _____

Título do conto: _____

Conector/a: Seu trabalho é procurar conexões entre a obra e você, e entre a obra e o mundo. Isso quer dizer conectar a leitura a suas próprias experiências do passado, a acontecimentos na escola ou na comunidade, a notícias dos jornais, a eventos semelhantes em outras épocas e outros lugares, a outras pessoas ou problemas de que você se lembre. Você também pode ver conexões entre essa obra e outros textos com o mesmo assunto, ou do mesmo autor.

Algumas conexões que eu fiz entre esta leitura e minhas próprias experiências, o mundo, outros textos e autores: _____

FICHA DE FUNÇÃO – QUESTIONADOR/A

Nome: _____

Título do conto: _____

Questionador/a: Seu trabalho é escrever algumas perguntas que você tem a respeito do que foi lido. O que você estava se perguntando durante a leitura? O que significava aquela palavra? O que aquela personagem fez? O que pode acontecer em seguida? Por que o autor usou aquele estilo? O que a narrativa significa? Tente reparar o que você se perguntou enquanto lia e anote algumas dessas questões ao longo do caminho ou logo que tenha terminado.

Questões sobre a leitura de hoje: _____

FICHA DE FUNÇÃO – ILUMINADOR/A DE PASSAGENS

Nome: _____

Título do conto: _____

Iluminador/a de passagens: Seu trabalho é localizar algumas seções ou citações dentro do texto para levantar um diálogo no grupo. A ideia é ajudar as pessoas a voltar para seções do texto lido, por serem especialmente interessantes, poderosas, engraçadas, complexas ou importantes, e a pensar sobre elas com mais cuidado e atenção. Quando decidir a qual/is trecho/s vale a pena voltar, anote o porquê da escolha. Você pode ler o trecho em voz alta, ou pedir que outra pessoa leia, ou mesmo que cada integrante leia silenciosamente para depois discutir.

Trecho selecionado: _____

Motivo da escolha: _____

FICHA DE FUNÇÃO – ILUSTRADOR/A

Nome: _____

Título do conto: _____

Ilustrador/a: Bons leitores criam imagens em suas mentes quando leem. Esta é a chance de compartilhar algumas de suas próprias imagens e visões. Desenhe algo relacionado à leitura que você acabou de fazer. Pode ser um esboço, um cartoon, um diagrama, um fluxograma, ou uma cena com bonecos de palito. Você pode desenhar algo que aconteceu na narrativa, ou algo que a leitura lhe fez lembrar, ou algo que transmita uma ideia ou sentimento que você teve com a leitura. Qualquer tipo de desenho ou gráfico vale – você pode até colocar palavras no desenho, se isso ajudar. *Faça seu desenho no verso desta folha ou em uma folha separada.*

Plano de apresentação: No momento adequado, mostre seu desenho para o grupo. Não necessariamente você precisa explicá-lo, pode deixar as pessoas especularem sobre o que a imagem representa e fazer, elas mesmas, as conexões entre o desenho e suas próprias ideias sobre a leitura. Depois que todo o grupo tenha comentado, a última palavra sempre pode ser sua: conte o que sua obra representa, de onde veio, ou o que ela representa para você.

FICHA DE FUNÇÃO – SINTETIZADOR/A

Nome: _____

Título do conto: _____

Sintetizador/a: Seu trabalho preparar uma breve síntese sobre a leitura de hoje. Os outros membros do seu grupo estão contando com você para dar uma rápida (1 a 2 minutos) declaração que transmita a essência – os pontos-chave, os principais destaques – da leitura de hoje. Se existirem muitas ideias ou eventos principais para lembrar, você pode listá-los abaixo

Resumo da leitura de hoje: _____

Pontos chave ou eventos:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

FICHA DE FUNÇÃO – PESQUISADOR/A

Nome: _____

Título do conto: _____

Pesquisador/a: Seu trabalho é escavar as informações de plano de fundo em qualquer tópico abordado na leitura de hoje, o que pode incluir:

- a geografia, o clima, a cultura, a história da preparação da narrativa;
- informações sobre o autor, sua vida, seus outros trabalhos;
- informações sobre o período histórico retratado na leitura;
- figuras, objetos ou materiais que ilustrem elementos da obra;
- a história e a formação das palavras ou dos nomes usados na narrativa;
- músicas que reflitam o texto ou a época em que se passa.

Este *não* é um trabalho de pesquisa formal. A ideia é procurar informações ou materiais que ajudem seu grupo a entender melhor a leitura. Investigue algo que realmente interesse a você – algo que lhe pareceu intrigante ou curioso enquanto estava lendo.

Formas de conseguir informações:

- a introdução, o prefácio ou a seção “sobre o autor” do livro;
- livros ou revistas da escola;
- pesquisa *on-line* ou em enciclopédias;
- entrevista com pessoas que entendam sobre o assunto;
- outros livros, didáticos ou não, que você tenha lido.

FICHA DE FUNÇÃO - DICIONARISTA

Nome: _____

Título do conto: _____

Dicionarista: As palavras que um/a autor/a escolhe são um importante ingrediente do ofício da escrita. Seu trabalho é, mais do que simplesmente pesquisar o significado de uma palavra que não conheça, ficar alerta a algumas palavras que possam ter um significado especial na leitura de hoje. Se você encontrar palavras intrigantes ou desconhecidas, marque-as durante a leitura e depois liste-as com suas respectivas definições, seja de um dicionário ou de outra fonte. Você também pode se deparar com palavras que, de alguma forma, se destacam durante a leitura – palavras que se repetem muitas vezes, usadas em um sentido pouco comum, ou chaves para a compreensão do texto. Marque também essas palavras especiais e se prepare para apresentá-las ao grupo. Quando seu círculo se reunir, ajude os outros membros a encontrar e discutir as palavras que parecem mais importantes no texto lido.

Palavra	Página e parágrafo	Definição encontrada

FICHA DE FUNÇÃO - CENÓGRAFO/A

Nome: _____

Título do conto: _____

Cenógrafo/a: Quando estiver lendo uma obra em que os personagens mudam muito de lugar, e a cena muda com frequência, é importante, para todos no seu grupo, saber *onde* as coisas estão acontecendo e como a configuração de cena pode ter mudado. Esse é seu trabalho: rastrear cuidadosamente onde as ações ocorrem na leitura de hoje. Descreva cada detalhe da configuração, seja em palavras ou em um mapa de ação ou diagrama que você possa mostrar ao grupo. Certifique-se de informar as páginas onde a cena é descrita.

Escreva ou desenhe a configuração de cena (você pode usar o verso desta folha ou em uma folha separada)

Onde a ação inicia? (página _____)

Onde ocorrem os eventos chave? (páginas _____)

Onde os eventos se encerram? (página _____)

FICHA DE FUNÇÃO - CAÇA-FANTASMA

Nome: _____

Título do conto: _____

Caça-fantasma: Seu trabalho é, durante a leitura da obra, identificar elementos ilógicos, mágicos, fantásticos, absurdos, misteriosos, sobrenaturais, irrealis, que podem se manifestar em características de personagens, objetos, ambientes e mesmo ações. Preste atenção se existem na história, por exemplo, fantasmas, espectros, anjos, demônios, monstros, vampiros, zumbis, bruxas, fadas, dragões, portais entre mundos, bem como mundos distópicos futuristas, viagens interplanetárias e interdimensionais, tecnologias tão impressionantes que se poderiam confundir com magia.

Encontrei na leitura de hoje:

() fantasma	() portal entre mundos	() seres extraterrestres
() monstro	() máquina do tempo	() feitiço/encantamento
() vampiro	() naves espaciais	() cenário pós-apocalíptico

() outras/os: _____

Outros eventos que desafiam a realidade: _____

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA PARA O FORTALECIMENTO DA COMUNIDADE DE LEITORES EM SALA DE AULA

*Dayne Kelly Rodrigues Soares de Almeida
Cleudene de Oliveira Aragão*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho apresenta um recorte da dissertação intitulada *A literatura nas aulas de língua portuguesa: um estudo sobre o fortalecimento do letramento literário em uma turma de oitavo ano de uma escola pública de Fortaleza*¹ apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (Uece) em convênio com a Prefeitura Municipal de Fortaleza. Esta pesquisa vincula-se ao subprojeto 3: “Letramento literário e formação de leitores” sob a orientação da professora Dra. Cleudene de Oliveira Aragão, bem como integra as pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa: Estudo, Ensino e (Re)leitura do mundo (GPLEER) que se encontra em atividade desde o ano de 2008.

O objetivo principal de nossa pesquisa foi analisar como as atividades de leitura literária do gênero textual diário podem contribuir no processo de letramento literário e na inserção de alunos em uma comunidade de leitores, em uma turma de anos finais de uma escola pública de Fortaleza. Como percurso metodológico, realizamos a inclusão de uma proposta metodológica para a formação do leitor literário a partir de dez interações para a realização da leitura literária do gênero textual diário, inspiradas na sequência básica de Cosson (2019).

A seguir, compartilhamos os pressupostos teóricos que contribuíram para a compreensão dos termos Letramento(s) e Letramento literário em nossa pesquisa. E apresentamos nossa proposta metodológica que culminou no fortalecimento da comunidade de leitores na qual se inserem estudantes de uma turma dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Fortaleza.

¹ Os dados completos dessa pesquisa estão disponíveis em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=113804>

Esperamos, assim, contribuir para a formação de leitores literários no âmbito do Ensino Fundamental.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção apresentamos o conceito de letramento (s) e sua contribuição para o ensino de leitura na escola e apresentamos em que consiste o processo de letramento literário e o seu desenvolvimento para um ensino adequado da literatura na escola.

1.1 Letramento (s) e o ensino de leitura na escola

Uma das respostas para compreender o porquê de estudantes brasileiros não sentirem prazer pela leitura foi apontada por Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), pois para eles “os textos são ensinados e não vivenciados” (Ferrarezi Jr.; Carvalho, 2017, p. 29). Segundo os autores, uma aula de leitura se faz com a exposição constante dos alunos a bons e variados materiais de leitura, atividades que estimulem a leitura por prazer, além de um trabalho sistemático com as habilidades de leitura.

Corroboramos com os referidos autores, pois acreditamos na importância dos estudantes vivenciarem e experienciarem a leitura de variados textos ao longo de sua formação dentro e fora da escola.

Essa visão de um ensino plural que fosse capaz de vislumbrar múltiplos textos com circulação nos mais variados espaços sociais consolidou-se a partir da década de 1980 com os estudos do letramento. Compreendemos como letramento aquilo “que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (Soares, 2006, P. 72).

Street (2014) contribuiu bastante para que o termo letramento passasse a ser enxergado no plural: letramentos. Segundo o autor, a visão escolar tradicional de reduzir um fenômeno complexo que ocorre em múltiplos tipos e variadas situações a apenas um uso, no caso o escolar, deixava uma lacuna muito grande. Nesse sentido, o pesquisador chegou à conclusão de que a escola tradicional fazia uso do modelo autônomo de letramento e agia como se a língua fosse neutra. Para ele, essa “neutralização e objetificação da língua disfarçam seu caráter social e ideológico” (Street, 2014, p.114).

Nesse sentido, Cosson (2015) enumerou, pelo menos, quinze tipos de letramento, dentre eles estão, por exemplo, o letramento digital e o letramento

financeiro. Dentre as diversas práticas de letramento, neste trabalho, focamos nossa prática no letramento literário.

Nossa pesquisa busca propor um percurso metodológico que promova o fortalecimento do leitor literário no contexto escolar. Uma das premissas defendidas por nós é que o leitor possa experimentar o texto literário a partir do contato e leitura do texto, sem intermediários.

Esse contato direto do leitor com o texto literário foi defendido por diversos autores na atualidade, dentre eles Novais (2023) defende que:

A dimensão da experiência da literatura se colocaria tanto como ponto de partida, privilegiando a vivência direta com a especificidade estética da linguagem literária tomada como referência, quanto como ponto de chegada, a partir da apropriação e compartilhamento da experiência no espaço social. (Novais, 2023, p. 51)

O encontro do leitor com o texto será proporcionado em dois momentos de leitura adotados por nós na presente pesquisa: leitura silenciosa, individual e leitura compartilhada, coletiva.

Compreendemos como leitura silenciosa “a leitura genuína (...) notadamente uma prática individual permeada de sentidos, cujas origens remetem à leitura silenciosa, solitária, porém carregada da interlocução de muitas vozes” (Hernandes *et al.*, 2022, p. 55). Segundo os autores, a leitura silenciosa é uma aliada na formação de leitores críticos e autônomos.

Por leitura compartilhada, compreendemos que

É um modo de ler coletivamente uma obra, uma possibilidade de construção de sentido com outros leitores. Ler com o outro não se restringe à leitura em voz alta, mas significa conversar com o outro a respeito do que foi lido, com o intuito de interpretar colaborativamente um texto, desfazendo dificuldades encontradas na leitura individual, compartilhando interpretações, atribuindo significados a metáforas, relacionando ideias etc. (Moura *et al.*, 2022, p. 24-25).

Colomer (2007) chama a atenção para a importância do compartilhamento de leitura que se constitui em uma eficaz estratégia de leitura quando afirma que: “(...) falar sobre livros com as pessoas que nos rodeiam é o fator que mais se relaciona com a permanência de hábitos de leitura, o que parece ser uma das dimensões mais efetivas nas atividades de estímulo à leitura”. (Colomer, 2007, p. 143)

Juntas, leitura silenciosa e leitura compartilhada contribuem significativamente para o encontro do leitor com o texto, ampliando e fortalecendo sua experiência enquanto leitor.

Essa dimensão individual e coletiva da leitura literária na escola é também tratada por Rezende (2013) em seu texto “O ensino de literatura e a leitura literária”. O texto defende que é possível escolarizar adequadamente a leitura literária, desde que sejam respeitadas nas referidas dimensões, estratégias de ensino adequadas, dentre elas apresenta-se o contato com o texto literário, evitando-se, assim, textos fragmentados ou atividades que se resumem, exclusivamente, a responder questionários.

Colomer (2007) considera importantes as dimensões individual e coletiva da leitura quando afirma que: “compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia”. (Colomer, 2007, p. 147)

No próximo tópico, tratamos da compreensão do letramento literário e a formação do leitor literário na escola.

1.2 Letramento literário

O letramento literário consiste no “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 7). Para que esse processo ocorra de maneira significativa na escola, torna-se imprescindível o contato do aluno com o texto literário. O processo deve iniciar com o manuseio do texto literário e terminar com o compartilhamento dessa experiência, como nos diz Cosson: “são o manuseio e o compartilhamento que levam ao desenvolvimento da competência de experimentar a linguagem literária enquanto linguagem literária” (Cosson, 2020b, p. 185).

O manuseio do texto literário proporciona o que Cosson (2019) chamou de aprendizagem da literatura que “consiste fundamentalmente em experimentar o mundo por meio da palavra”. Essa experiência, construída na sala de aula, levará à construção de uma comunidade de leitores.

Entendemos por comunidade de leitores uma comunidade definida a partir dos:

Leitores enquanto indivíduos que, reunidos em um conjunto, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler (Cosson, 2020a, p. 138).

Ao processo de formação do leitor literário, reivindicamos, também, a formação de um leitor crítico, pois acreditamos que “a literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno”. (Cosson, 2019, p. 47). Para ler literatura é preciso muito mais que dominar a técnica da leitura e da escrita.

Sendo assim, as atividades de leitura na escola devem ir além das interpretações literais e localizações de informações no texto. Elas devem estar a serviço da formação de um leitor crítico, capaz de questionar e atuar para transformar o mundo que o rodeia.

Freire (2019) reivindica o status de investigadores críticos para os educandos, que devem ser inseridos em uma educação problematizadora em uma clara oposição à educação bancária que se propagou durante muitos anos no ensino tradicional. Acreditamos que, ao seguirmos esse percurso de formação do leitor literário, contribuimos para o que consideramos uma adequada Escolarização da Literatura.

Para a efetivação da formação do leitor literário na escola, Cosson (2019) sistematizou uma sequência básica dividida em 4 etapas de aplicação: motivação, introdução, leitura e interpretação. Essa sequência básica pode ser compreendida como uma proposta metodológica que contemple cada uma das etapas do processo de formação do leitor literário no contexto escolar.

Ressaltamos que a proposta não deve ser tomada como um modelo rígido a ser seguido, cabendo sempre ao professor mediador realizar possíveis adaptações obedecendo sempre aos objetivos de aula e às necessidades da sua comunidade de leitores.

2. SEQUÊNCIA METODOLÓGICA

O gênero textual escolhido para a realização da presente sequência básica foi o diário, gênero pouco explorado nos manuais didáticos escolares. Nossa proposta visa contribuir para a possibilidade de uma maior diversidade pedagógica que propicie a formação do leitor literário no contexto escolar.

Compreendemos por gênero textual diário:

Um texto literário, que não tem compromisso com a realidade. Logo, existe um personagem-narrador que faz um registro de situações do dia a dia, anotando suas impressões sobre os fatos e seus sentimentos perante as situações. Gênero público, formal ou informal. (Lisboa, 2016, p. 46).

Assim, escolhemos quatro diários para a leitura ao longo dos nossos encontros: 1) *Diário de um banana*, de Jeff Kinney; 2) *Diário de Pilar em Machu Picchu*, de Flávia Lins e Silva; 3) *O Diário de Anne Frank*, de Anne Frank; e 4) *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus.

Nossa proposta inicia com *Diário de um banana*, texto bastante conhecido e aceito pelo público leitor ao qual nos dirigimos na presente proposta para, em seguida, apresentarmos outros títulos com variadas propostas de leitura literária. Para cada livro, destinamos um total de dois encontros, somando 2 horas-aula para cada encontro. E para a elaboração das atividades de leitura literária, inspiramo-nos na sequência básica de Cosson (2019) que apresentamos a seguir:

Sequência básica proposta por Cosson

MOTIVAÇÃO

A motivação é o momento inicial de todo o processo e não deve se estender muito. Aconselha-se um período de 1 hora-aula para sua realização. Ela prepara o aluno para adentrar no texto literário.

Nesse momento, pode-se valer do princípio do “faz de conta” para envolver os alunos na leitura do texto, que pode ocorrer, por exemplo, a partir da construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou um posicionamento diante de um tema. Ficando sempre a cargo do professor mediador realizar a melhor escolha para atingir o objetivo no momento da realização da atividade.

INTRODUÇÃO

A introdução virá após a motivação e também não deve se estender muito. Na introdução, o professor realizará a apresentação do autor e da obra para “permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva” (Cosson, 2019, p. 61).

Durante a etapa da introdução, é importante apresentar fisicamente a obra, levando os alunos a uma biblioteca ou mesmo expondo o livro em sala de aula.

Nesta apresentação, pode-se realizar a leitura da capa, orelha e outros elementos paratextuais que possam ajudar na introdução da obra.

LEITURA

A leitura consiste na etapa de acompanhamento da leitura. O autor alerta, porém, para que esse acompanhamento não seja confundido com policiamento.

A leitura pode ocorrer com uma conversa com a turma sobre o andamento da história ou com atividades mais específicas que devem ser acordadas previamente com o grupo.

INTERPRETAÇÃO

A interpretação é a etapa final da sequência básica. As atividades de interpretação devem ter como princípio a externalização, ou seja, o registro da leitura. Não há restrição para a realização destas atividades, que podem ser feitas por meio de dramatizações, resenhas, diários etc.

É neste momento final de compartilhamento dos registros da obra literária que os alunos se reconhecem enquanto grupo, fortalecendo, assim, a comunidade de leitores.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Ressaltamos, mais uma vez, que a sequência básica pode ser adaptada por cada professor(a) mediador(a) de acordo com as necessidades de sua comunidade de leitores e dos objetivos de aula que se pretende alcançar.

2.1 Atividade de leitura literária nº 1: *Diário de um Banana*

O livro *Diário de um Banana* traz uma narrativa que conta o dia a dia de um adolescente que é estudante do Ensino Fundamental. A história é contada na perspectiva desse adolescente, que divide com o leitor suas experiências de vida na escola e na família. São histórias recheadas de aventuras e mal-entendidos que trazem para a obra um tom descontraído.

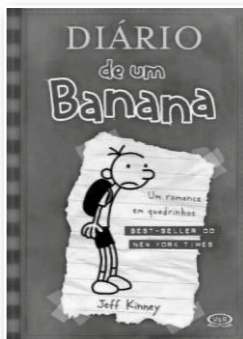
Greg, personagem narrador, vive com sua família composta por pai, mãe e dois irmãos. Rodrick, seu irmão mais velho, é integrante de uma banda de rock. Manny, seu irmão mais novo, é protegido pelos pais devido a sua pouca idade. A diferença de idade e a pouca afinidade com os irmãos faz com que o jovem Greg se sinta, muitas vezes, deslocado e desprotegido pela própria família. Na escola, Greg conta com a amizade e parceria do seu amigo Rowley e juntos eles vivem muitas das aventuras descritas no livro.

Logo no início do volume 1, Greg justifica-se esclarecendo que a ideia da aquisição de um diário partiu de sua mãe, que ele não tinha pretensão de escrever seus sentimentos em um diário, mas ao final conforta-se com a possibilidade de necessitar de um livro de memórias para contar sua vida no futuro quando se tornar rico e famoso. A partir daí, seus diários são compartilhados com os leitores com eventos ocorridos ora na escola, ora em sua residência.

O primeiro relato escolhido para a atividade de leitura com a turma foi o registro de uma quinta-feira, logo no início das férias de verão. Greg dorme tranquilamente em seu quarto quando seu irmão, Rodrick, chegou às 3h da manhã dizendo que o verão havia acabado e que era hora de acordar e ir para a escola. Greg levantou, arrumou-se e foi para a cozinha preparar o lanche. O barulho provocado por ele na cozinha despertou seu pai que, não fica nada contente e vai tomar satisfação para saber o motivo do barulho àquela hora da madrugada.

Infelizmente, Greg levou toda a culpa da situação por ter atrapalhado o descanso da família, pois ao explicar o que havia acontecido para seu pai, foram até o quarto de Rodrick esclarecer o ocorrido, mas ele fingia dormir tranquilamente.

A seguir, detalhamos cada uma das etapas para o desenvolvimento da sequência básica.

Figura 1 – Capa do livro *Diário de um Banana*

Fonte: Acervo da autora, 2023.

Etapa da motivação

Caro(a) mediador (a),

Inicie a *etapa da motivação* convidando os alunos a ouvirem a música “Família” dos Titãs. Após a audição da música, convide o grupo para comentar o que compreendeu, que aspectos da letra da música mais lhe chamaram a atenção e já introduza uma conversa inicial sobre o tema família. A escolha da música para a motivação é apenas uma sugestão. O(a) mediador(a) poderá optar por outros recursos como memes, anúncios, fotografias etc, desde que leve em consideração o seu público leitor.

Em seguida, solicite aos participantes que pensem em palavras que representem sentimentos relacionados às suas famílias e escreva as palavras no quadro.

Etapa da introdução

Com a turma motivada, passe à *etapa da introdução*. Apresente o livro para a turma e explore a capa com os alunos. Converse com eles sobre o título e apresente, brevemente, o autor Jeff Kinney. Essa etapa pode ser explorada com fotos e outras ilustrações.

As etapas de motivação e introdução devem ocupar pouco tempo da aula, não precisa se estender muito nelas.

Etapas da leitura

Logo após esse momento inicial de envolvimento da turma, inicie a terceira etapa da sequência, a *etapa da leitura*, momento em que se assegura o contato direto do leitor com o texto para a realização da leitura literária. Ressaltamos que a etapa da leitura é uma etapa importante para a formação do leitor literário. Para a realização dessa etapa, sugerimos dividir metodologicamente em dois momentos: um primeiro momento para a realização da leitura silenciosa e um segundo momento para a realização da leitura compartilhada com a participação de alguns leitores voluntários.

Após a leitura silenciosa e compartilhada, discutir com o grupo sobre as experiências de leitura. Faça perguntas como: de qual parte da leitura você mais gostou? E qual você não gostou? De acordo com o texto e o público leitor, o professor pode elaborar uma infinidade de perguntas para propor ao grupo e estimular a participação de seus membros.

Etapas da interpretação

Na etapa final da sequência básica, *etapa da interpretação*, peça aos participantes que confeccionem plaquinhas com regras necessárias para uma boa convivência familiar. Forneça papel colorido, canetinhas e lápis de cor para que eles possam confeccionar seu texto e expressar suas ideias.

Para Cosson (2019), na etapa da interpretação “o importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar” (Cosson, 2019, p. 68)

O autor alerta, porém, para que se observe “o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar” como alguns dos aspectos importantes para a elaboração e desenvolvimento desta etapa. Sendo assim, todas as atividades propostas na etapa de interpretação devem respeitar a idade e a série escolar do público-alvo da atividade proposta.

Figura 2 – Ilustração da etapa da leitura silenciosa

Fonte: Acervo da autora, 2023.

2.2 Atividade de leitura literária nº 2: *Diário de um Banana: dias de cão*

Inicie o segundo encontro retomando a história lida no encontro anterior. Peça aos participantes que recontem oralmente o texto lido na interação passada. Esperamos que neste momento a turma esteja motivada para darmos início às propostas para este segundo encontro.

O texto escolhido para o segundo encontro é o relato de uma sexta-feira de aventura vivida por Greg ao lado de seu amigo Rowley, e que foi narrado no livro *Diário de um Banana: Dias de cão*. A mãe de Greg permitiu que Rowley, seu melhor (e único) amigo, viesse dormir em sua casa. Rodrick viajara para tocar com sua banda e os dois amigos decidiram dormir no quarto do irmão de Greg, que ficava no porão.

Ao vasculhar as coisas do irmão mais velho em busca de coisas interessantes, os amigos encontraram um filme de terror e decidiram esperar todos irem dormir para juntos assistirem ao filme. O filme apresentava como personagem principal uma Mão Lamacenta que matava as pessoas estranguladas. Ao final do filme, fica a sugestão de que a próxima vítima da Mão Lamacenta será o telespectador.

Com medo de continuar ali e dormir no porão e sem coragem para acordar seus pais, pois ficariam de castigo, Greg e Rowley decidiram passar o resto da noite no banheiro de cima, com as luzes acesas. Pela manhã, são encontrados dormindo dentro do banheiro e acabam contando tudo para seus pais. O castigo foi inevitável e Greg continuou uns dias com medo da Mão Lamacenta aparecer.

Figura 3 – Capa do livro *Diário de um Banana: dias de cão*



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Etapa da motivação

Para a *etapa da motivação*, sugerimos uma roda de conversa sobre histórias de assombração. Incentive os alunos a compartilharem com os demais colegas suas experiências com histórias de assombração.

Etapa da introdução

Para a *etapa da introdução*, realize a exploração da capa do livro. Convide os participantes a imaginar o que seria um “dia de cão” para eles e o que eles acreditam que irão encontrar no livro, que aventuras viverá o personagem principal etc.

Etapa da leitura

A terceira etapa será destinada à leitura do diário. Informe que a história trará uma cena de terror vivida por Greg para animar o grupo a conhecer o texto e iniciar a *etapa da leitura*.

A leitura silenciosa deve ser realizada individualmente, pois neste momento cada leitor entrará em contato com o texto propriamente dito, sem intermediá-

rios. A seguir, convide alguns participantes para a realização da leitura de forma oralizada e compartilhada com o grupo.

Após a leitura individual e silenciosa, seguida da leitura compartilhada com o grupo, estimule os participantes a expressarem suas impressões de leitura, com a parte da leitura que mais lhe chamou a atenção ou outras partes e experiências de leitura que eles queiram trazer para discutir no grupo.

Etapa da interpretação

Para finalizar o segundo encontro, dê início à *etapa da interpretação*, momento no qual os participantes serão convidados a produzir uma página de diário narrando alguma situação assustadora que poderá ser real ou fictícia.

A seguir, apresentamos a proposta de produção textual.

ATIVIDADE DE LEITURA LITERÁRIA Nº 02

Língua Portuguesa e Literatura

Professora: Dayne Kelly

Aluno (a) _____

1. Escreva uma página de diário narrando alguma situação assustadora que já aconteceu com você (pode ser uma situação fictícia).

Pense:

- O que aconteceu?
- Onde?
- Você estava sozinho? Ou tinha alguém com você?
- Pense num final inusitado!



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

2.3 Atividade de leitura literária nº 3: *Diário de Pilar em Machu Picchu*

Diário de Pilar em Machu Picchu será a obra escolhida para leitura no terceiro e quarto encontro. O diário é narrado por Pilar, uma adolescente simpática e criativa que conta suas aventuras de maneira bastante divertida.

Pilar carrega sempre uma mala pronta para suas viagens. Seu gato, Samba, é seu grande companheiro de viagens, e Breno, seu “mais que amigo”, também participa de suas aventuras pelos mais variados lugares ao redor do mundo. Pilar gosta de usar *legging*, por ser uma roupa confortável, usa tênis sem cadarço, escreve suas aventuras em um diário que ela tem como item indispensável e gosta de inventar palavras. Para suas crises de asma, por exemplo, ela dá o nome de *crasma*. A palavra *medunço* é outro exemplo retirado do pequeno dicionário de *pilarês* e significa “muito maior que um medinho, o maior *medunço*”.

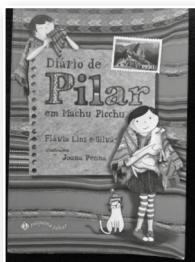
Para a leitura neste terceiro encontro, escolhemos o capítulo 1, intitulado “No início, tudo era o caos!” (p. 15-20), em que Pilar narra um episódio familiar. Na noite anterior, ela havia acordado em meio a um pesadelo e com uma terrível *crasma*.

Por causa dos episódios constantes de crise asmática, sua mãe e seu padrasto queriam convencê-la a mandar Samba, seu gato de estimação, para a fazenda, mas Pilar não aceitou a ideia e se trancou em seu quarto.

Breno, seu “mais que amigo”, chegou em sua casa com o violão para buscar a letra de música que Pilar estava compondo para ele. Os dois procuraram a letra da música no quarto de Pilar, que estava bastante bagunçado e encontraram um trecho da música dentro da rede mágica de Pilar. O papel teria sido levado para a rede por Samba?

Juntos, Pilar e Breno pulam na rede mágica em busca de Samba e são transportados para um outro lugar, longe dali.

Figura 4 – Capa do livro *Diário de Pilar em Machu Picchu*



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Etapa da motivação

Inicie a *etapa da motivação* instigando os participantes a pensarem no tema viagens. Pergunte, por exemplo, se eles gostam de viajar, que lugares gostariam de conhecer etc. Em seguida, realize um “Ditado de viagens”. A atividade consiste em mostrar a imagem de um ponto turístico local ou internacional e pedir aos estudantes que escrevam os nomes dos lugares em seus cadernos. Escolha cinco ou seis lugares para compor a atividade. Exemplo: 1) Torre Eiffel; 2) Cidade Machu Picchu; 3) Catedral da Sé – Fortaleza; 4) Arco do Triunfo de Sobral; 5) Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura e 6) Pedra Furada – Jericoacoara. Mostre a ilustração do lugar e solicite aos participantes que escrevam o nome do lugar em seus cadernos e ao final faça a correção com a participação do grupo.

Etapa da introdução

Uma vez realizado o “Ditado de viagens”, converse com a turma e informe que o diário escolhido para este encontro chama-se *Diário de Pilar em Machu Picchu* e que trata da viagem de uma adolescente e já aproveite para dar início à *etapa da introdução*. Apresente o livro para a turma, explore a capa, apresente de maneira breve autora e ilustradora da obra, bem como algumas imagens no interior do livro.

Etapa da leitura

A *etapa da leitura* seguirá com a realização da leitura silenciosa e leitura compartilhada, seguida da roda de conversa para discutir as experiências de leitura dos participantes.

É importante estimular os participantes a compartilharem com o grupo suas experiências após cada uma das atividades. Esse compartilhamento favorece o fortalecimento da comunidade de leitores. Para que isso aconteça, é importante que todos sintam-se acolhidos e seguros no grupo para expressarem suas opiniões após as leituras.

Etapa da interpretação

A etapa da interpretação poderá ser realizada em duplas. Cada dupla deverá pensar em um destino de viagem. Após escolher o local para onde desejam ir, cada dupla deverá elaborar um minidicionário de viagens com cinco palavras.

Ver instruções na proposta abaixo:

ATIVIDADE DE LEITURA LITERÁRIA Nº 03

Caro(a) aluno(a),

Esta atividade faz parte da pesquisa intitulada "Literatura nas aulas de Língua Portuguesa: um estudo sobre o fortalecimento do letramento literário em uma turma de oitavo ano de uma escola pública de Fortaleza", que está sendo desenvolvida pela mestrandia Dayne Kelly Rodrigues Soares de Almeida, sob a orientação da prof^a Dr^a Cleudene de Oliveira Aragão. No intuito de validar os dados construídos e, sobretudo, torná-los pertinentes à pesquisa, gostaríamos de lembrar a seriedade deste trabalho e pedir compreensão no sentido de que responda a todas as atividades propostas com o máximo de sinceridade possível. Agradecemos a sua colaboração e assumimos o compromisso de conservar em anonimato a identidade de todos(as) os(as) participantes.

Lugares que eu quero conhecer

Atividade para ser realizada em dupla

1. Elabore um dicionário de viagem criativo com cinco palavras.

Siga as seguintes instruções:

- I. Escolha o lugar para onde deseja ir;
- II. Escreva uma lista com várias palavras que se relacionem com o lugar e com a palavra viagem;
- III. Por último, junte duas ou mais dessas palavras dando um novo significado criativo e divertido para seu dicionário.

Divirta-se montando seu dicionário de viagens!

PARA ONDE VOU?

DESTINO DE VIAGEM: _____

MEU DICIONÁRIO DE VIAGEM:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Cada dupla receberá um cartão com as instruções para a produção da atividade. Para a elaboração desta atividade, inspiramo-nos na narrativa lida, já que a personagem principal se caracteriza por ser uma jovem criativa que gosta de inventar novas palavras a partir de outras já existentes.

2.4 Atividade de leitura literária nº 4: *Diário de Pilar em Machu Picchu*

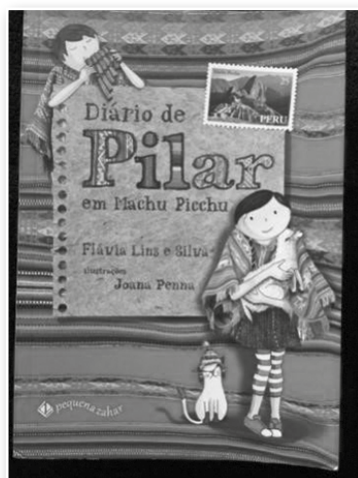
Retome a leitura do *Diário de Pilar em Machu Picchu* conversando com os alunos sobre alguns pontos importantes do encontro anterior. Estimule a participação do grupo e aproveite para acrescentar alguma informação do livro e inserir, por exemplo, novos personagens da história.

Etapa da motivação e da introdução

Proponha o tema animal de estimação para a *etapa da motivação*. Pergunte quem tem animal de estimação e que histórias sobre seus bichinhos eles gostariam de compartilhar com o grupo.

Retome rapidamente a apresentação da autora e ilustradora e já passe para a etapa seguinte.

Figura 5 – Capa do livro *Diário de Pilar em Machu Picchu*



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Etapa da leitura

Para a *etapa da leitura* escolhemos o capítulo “A lei da selva” (p. 49-56) que narra o episódio em que Pilar e seus amigos entram na floresta para resgatar seu gato que fora raptado pelo Sacerdote Supremo. Os amigos decidem seguir o Sacerdote Supremo que ia rumo a Machu Picchu. Os jovens entram na floresta e são perseguidos por um puma, caem no rio, mas não desistem da missão de resgatar o Samba.

O texto narra o episódio de forma dinâmica e repleta de aventuras, prendendo, assim, a atenção do leitor.

Realize a *leitura* nos dois momentos: individual e coletivo. Realize a roda de conversa para socializar as experiências de leitura do grupo. Além de perguntas elaboradas para saber de qual parte eles mais gostaram, dentre outras, o(a) mediador(a) pode sugerir, por exemplo, que eles pensem em um outro final para a história lida. Explore as possibilidades trazidas por eles, pois tão importante quanto o encontro do leitor com o texto literário, é a troca de experiências de leitura que favorece a confiança no grupo e o fortalecimento da comunidade de leitores.

Etapa da interpretação

Na última etapa da sequência, *etapa da interpretação*, apresente a proposta de produção textual de um relato de aventura em que o narrador conte alguma experiência de aventura vivida com seu animal de estimação.

Ver exemplo de proposta a seguir:

ATIVIDADE DE LEITURA LITERÁRIA Nº 04

Caro (a) aluno (a),

Esta atividade faz parte da pesquisa intitulada *Literatura nas aulas de Língua Portuguesa: um estudo sobre o fortalecimento do letramento literário em uma turma de oitavo ano de uma escola pública de Fortaleza* que está sendo desenvolvida pela mestrandia Dayne Kelly Rodrigues Soares de Almeida sob a orientação da professora Dra. Cleudene de Oliveira Aragão. No intuito de validar os dados construídos e, sobretudo, torná-los pertinentes à pesquisa, gostaríamos de lembrar a seriedade deste trabalho e pedir compreensão no sentido de que responda a todas as atividades propostas com o máximo de sinceridade possível. Agradecemos a sua colaboração e assumimos o compromisso de conservar em anonimato a identidade de todo(a)s o(a)s participantes.

Meu animal de estimação!

1. Escreva e/ou desenhe um relato de aventura (real ou fictício) que você viveu com seu animal de estimação.

Observação:

Lembre-se de dizer:

- I. Qual é o seu animal de estimação, seu nome e suas características?
- II. Onde se passa a sua história?
- III. Quem mais estava com vocês?
- IV. E que aventuras vocês viveram?

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

2.5 Atividade de leitura literária nº 5: O diário de Anne Frank

O diário de Anne Frank possui valor histórico e compartilha a rotina de uma adolescente judia que foi obrigada a viver escondida com sua família durante os anos de ocupação nazista na Europa no período da Segunda Guerra Mundial. O livro foi traduzido para o português e possui diversas edições.

Para o encontro de interação, escolhemos os registros dos dias 14, 15 e 20 de junho de 1942. O relato inicia com uma breve apresentação de Anne Frank, jovem adolescente que tinha 13 anos quando decidiu iniciar a escrita do diário. Anne se reconhecia como uma garota solitária e adotou o diário como uma amiga a quem ela poderia confiar seus segredos. O diário passou a ser chamado de Kitty, agora sua amiga, e nele ela contou sua rotina, seus sentimentos, suas angústias e suas esperanças em dias melhores.

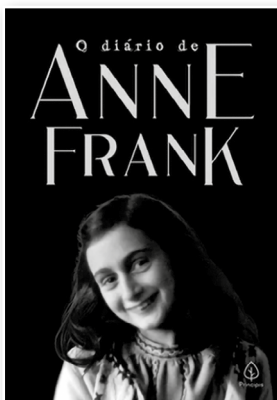
Etapa da motivação

Para a *etapa da motivação*, converse com o grupo sobre o gênero textual diário íntimo. Pergunte aos participantes quem escreve diário? Pergunte também quais seriam os possíveis assuntos que figurariam nas páginas de um diário de adolescente etc.

Etapa da introdução

Após essa conversa com o grupo, inicie a *etapa da introdução*, mostre aos participantes o livro *O diário de Anne Frank*. Informe que o diário compartilha a rotina de uma adolescente e apresente uma breve contextualização histórica da obra. Caso a escola possua mais de uma edição do livro, explore com os estudantes a capa, as ilustrações e outros elementos que possam contribuir para despertar a atenção e interesse dos leitores.

Figura 6 – Capa do livro *O diário de Anne Frank*



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Etapas da leitura e da interpretação

A *etapa da leitura* deverá se dividir nos dois momentos estabelecidos previamente: leitura silenciosa e leitura compartilhada. Explore as impressões de leitura dos leitores por meio de perguntas que possam estimular a participação do grupo.

Após a etapa da leitura do texto, passe para a *etapa da interpretação*. Convide os participantes a escrever uma página de diário. Cada um poderá escolher um tema de seu interesse para escrever a página de seu diário. Para isso, disponibilize uma página de diário fotocopiada em branco para cada participante.

2.6 Atividade de leitura literária nº 6: O diário de Anne Frank

Converse com o grupo para retomar a leitura do encontro anterior. Estimule a participação dos integrantes com perguntas que propiciem o encorajamento para o compartilhamento da leitura literária dos participantes.

Etapas da leitura

Em seguida, inicie a *etapa da leitura*. Seleccionamos para esta interação o registro do dia 4 de abril de 1944, que retrata a instabilidade emocional em que se encontrava a personagem adolescente: suas mudanças de humor, seus esforços para conviver com os outros moradores do Anexo Secreto, seu interesse amoroso pelo jovem Peter e seu desejo em vir a ser jornalista ou escritora.

A jovem Anne Frank revela seu gosto em escrever e afirma que seus textos são bons e, apesar de apresentar dúvida entre ser jornalista ou escritora, ela se mantém firme no desejo de querer escrever.

A escolha do texto com a temática abordada possibilitará a discussão sobre adolescência, escolha da profissão, dentre outras discussões que envolvam o universo do interesse do grupo de leitores. Lembramos que a etapa da leitura deverá ser dividida na leitura silenciosa e leitura compartilhada e que, após essa etapa, o grupo deverá compartilhar suas experiências e opiniões entre si.

Etapa da interpretação

Para a *etapa da interpretação*, sugerimos a confecção de um catálogo de profissões. Os alunos podem se reunir em pequenos grupos para a realização desta atividade. Cada grupo escolhe uma ou duas profissões para descrever em um guia. É importante reservar um momento da interação para que eles possam apresentar seus trabalhos para os demais integrantes do grupo.

2.7 Atividade de leitura literária nº 7: Quarto de despejo: diário de uma favelada

A última obra adotada por nós para a sequência de leituras foi *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus. O livro difere-se dos três primeiros, pois aqui a voz narrativa relata sua rotina sob a perspectiva de uma pessoa adulta, além da mudança da temática que passa do universo próprio de adolescentes para temáticas que requerem um maior senso de maturidade e senso crítico do leitor.

O texto retrata a vida de uma mãe solo que sobrevive com seus três filhos na periferia de São Paulo. A narradora detalha a rotina vivida na favela e descreve sua ocupação como catadora de lixo, que recolhe o que encontra na rua para vender e comprar comida para ela e para seus filhos.

Apesar da simplicidade com que a voz narrativa registra o texto, contendo, inclusive, desvios ortográficos que contradizem o que a gramática normativa dita, o livro mergulha em reflexões e críticas à desigualdade social brasileira, a começar pelo título: *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. A autora compara a cidade de São Paulo a uma grande e linda residência. A sala de visita corresponderia à parte nobre, onde vivem os ricos e os poderosos, e a favela corresponderia ao “quarto de despejo”, lugar onde se joga tudo aquilo que não se quer ver. Assim, mostra-se às visitas apenas o que é belo, o admirável.

Ao longo da narrativa, o leitor acompanha diversas críticas a uma sociedade desigual e preconceituosa e diversos temas sociais são apresentados e discutidos na obra. O tema da moradia foi escolhido por nós para a leitura e reflexão neste momento da sequência.

Durante a *etapa da motivação*, peça aos participantes que pensem no local onde eles vivem. Esta etapa pode ser dividida em dois momentos: uma apresentação oral, no primeiro momento; e um desenho do mapa da rua, para finalizar a etapa. Apro-

veite as falas e os desenhos dos alunos para discutir com eles sobre o lugar onde vivem e após a discussão inicie a etapa da introdução com a apresentação do livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus. Apresente livro e autora e após breve apresentação inicie a etapa seguinte.

Figura 7 – Capa do livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Para a *etapa da leitura*, escolhemos a narrativa do dia 4 de junho de 1958. No curto relato de um dia vivido na favela, a voz narrativa apresenta algumas críticas acerca de suas vivências e percepções de existir naquele ambiente social. Uma delas é sobre o seu desconhecimento sobre alguns espaços de São Paulo, sobre o qual ela afirma: “eu não saio do quarto de despejo, o que posso saber sobre o que se passa na sala de visita?” (Jesus, 2020, p. 77).

Em outro momento, ao falar da escassez de água e da atuação do Estado, ela diz: “vieram revelar o que ignorávamos. Mas não soluciona a deficiência da água”. (Jesus, 2020, p. 77). E assim, segue-se a página do diário com a narração sempre acompanhada de críticas e reflexões acerca da dura situação dos moradores da favela.

Sugerimos realizar esta etapa nos dois momentos previstos por nós para a sequência: primeiro momento, leitura silenciosa; e segundo momento, leitura compartilhada com a participação de alguns leitores.

Conclua a etapa com uma roda de conversa para ouvir o(a)s participantes sobre suas experiências de leitura.

2.8 Atividade de leitura literária nº 8: *Quarto de despejo: diário de uma favelada*

Inicie a conversa retomando a leitura do encontro anterior e permita a participação dos leitores. Busque instigá-los a refletir sobre o espaço geográfico onde eles moram e que possibilidades de mudanças eles anseiam.

Em seguida, inicie a *etapa da leitura*. Como sugestão de leitura, selecionamos o registro do dia 7 de julho de 1958 que inicia com a voz narrativa contando o esforço para conseguir comida para ela e para seus filhos. No decorrer da narrativa, ela fala das violências sofridas pelo povo da favela, aborda a questão política e fala também da diferença entre viver na favela, o quarto de despejo, e a parte nobre da cidade: “quando vou na cidade tenho a impressão que estou no paraíso” (Jesus, 2020, p. 80). O texto foi escolhido para darmos continuidade à temática sobre moradia, espaço geográfico e sociedade.

A leitura silenciosa, seguida da leitura compartilhada, ajudará a possibilitar a discussão sobre o espaço geográfico ideal para se viver. Convide os participantes a expressarem sua opinião sobre, por exemplo, como deveria ser um bairro digno para se viver.

Para a *etapa da interpretação*, solicite aos participantes a confecção de um mapa com a representação do lugar idealizado por ele(a)s e possibilite um momento final para o compartilhamento das produções do(a)s aluno(a)s.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho apresentou um recorte da dissertação intitulada *A literatura nas aulas de língua portuguesa: um estudo sobre o fortalecimento do letramento literário em uma turma de oitavo ano de uma escola pública de Fortaleza*.

Elaboramos um percurso metodológico para a realização da leitura literária do gênero textual diário inspirados na sequência básica de Cosson (2019) com o intuito de contribuir no processo de letramento literário e inserção em uma comunidade de leitores nos anos finais do Ensino Fundamental.

A escolha dos títulos, a proposta da sequência básica, mais a elaboração, desenvolvimento e realização das atividades, contribuíram para que nossos objetivos fossem alcançados.

Esperamos, assim, que esta proposta pedagógica contribua para a formação de leitores literários na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dayne Kelly Rodrigues Soares de. *A literatura nas aulas de língua portuguesa: um estudo sobre o fortalecimento do letramento literário em uma turma de oitavo ano de uma escola pública de Fortaleza*. 2024. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=113804> . Acesso em: 10 jul. 2024.

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

COSSON, Rildo. Letramento literário: uma localização necessária. *Letras & Letras*, v. 31, n. 3, p. 173-187, 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644>. Acesso em: 20 jan. 2023.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2020a.

COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020b.

FERRAREZI JR, Celso; CARVALHO, Robson S. de. *De alunos a leitores: o ensino da leitura na Educação Básica*. São Paulo: Parábola, 2017.

FRANK, Anne. *Diário de Anne Frank*. 6. ed. Jandira, SP: Principis, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 69. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HERNANDES, Elianeth Dias Kanthach; DACOME, Eva; JESUÍNO, Adriana e GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelini Simões. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari e Aquino, Kenia Adriana de. (org.). *Da leitura silenciosa à leitura dramática: modos de ler na escola*. 1 ed. Presidente Prudente, SP: CdeA Campos Editora, 2022.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 1 ed. São Paulo: Ática, 2020.

KINNEY, Jeff. *Diário de um banana*. Tradução de Antônio de Macedo Soares. 2. ed. São Paulo: Vergara & Riba Editoras, 2012.

LISBOA, Márcia Ferreira. *O diário de leitura no ensino fundamental: um incentivo ao letramento literário*. 2016. Dissertação. (Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Universidade Federal da Paraíba - UFP. 2016.

MOURA, Beatriz A. de; DONÁ, Gabrielly; BARBOSA, Gislene Aparecida da S; LOPES, Leonardo Montes. Construindo sentidos com o outro : leitura dialógica, leitura compartilhada e roda de leitura. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari e AQUINO, Kenia Adriana de (org). *Da leitura silenciosa à leitura dramática: modos de ler na escola*. Presidente Prudente, SP: CdeA Campos Editora, 2022.

NOVAIS, Carlos Augusto. Mediação da leitura na perspectiva do letramento literário. In: BELMIRO, Célia Abicail e MARTINS, Aracy Alves. *Mediações de leitura literária*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2023.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia M. K. (orgs). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global Editora, 2009.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de e JOVER-FALEIROS (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, Flávia Lins e. *Diário de Pilar em Machu Picchu*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Pequena Zahar, 2022.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.



CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NOS ANOS INICIAIS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA NOVAS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA DE TEXTOS DA LITERATURA INFANTIL

*Suyanne Pinheiro Campelo
Cleudene de Oliveira Aragão*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo apresenta algumas propostas de práticas de leitura literária de textos da literatura infantil com o intuito de fomentar o letramento literário, através de uma proposta metodológica de sequência básica aplicada com crianças de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais de uma escola pública municipal de Fortaleza-CE. Esse estudo é resultado da investigação realizada no período do curso de Mestrado em Linguística Aplicada¹. A oportunidade de cursar um mestrado acadêmico se deu por meio de um convênio entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLa/Uece).

O objetivo principal deste material é colaborar com uma proposta metodológica de letramento literário, através da sistematização de práticas de leitura literárias, apresentando novas possibilidades para a implementação de textos da literatura infantil em diferentes modalidades da expressão escrita presentes no âmbito escolar. A escrita literária está expressa na rotina pedagógica, por meio dos fragmentos textuais no livro didático, nos projetos de leitura, na obra literária selecionada pelo (a) professor (a) e nas próprias escolhas dos alunos. São textos variados que vão se adequando às atividades pedagógicas, tendo como foco o letramento literário.

O que percebemos no dia a dia da escola nos anos iniciais é a literatura como uma simples atividade de deleite, em que a leitura literária atua como ponto de partida para o fortalecimento da habilidade leitora. O planejamento de atividades pedagógicas, a partir da literatura não é fácil, pois envolve várias questões

¹ Os dados completos dessa pesquisa estão na dissertação intitulada Práticas de leitura de textos da literatura infantil para o fomento do letramento literário em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, defendida em 2024, no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLa/Uece), disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=117508>

como: Que texto literário escolher? Quais estratégias didáticas seguir para potencializar a obra literária? Que questionamentos levantar durante a fala sobre o que foi lido? Todas essas dúvidas geram hesitação entre os professores, levando-os a desprezar as peculiaridades e os objetivos para o ensino da literatura.

Com o propósito de afastar essa ideia limitada de pensar o ensino da literatura na escola, é que abordamos na nossa investigação a concepção de literatura concebida por Cosson (2021b), que ocorre em concordância com os paradigmas do letramento literário. Tal concepção traz consigo uma maior responsabilidade ao professor e a postura da escola em oferecer um diversificado repertório de textos e de práticas de leitura que possam replicar na formação do leitor literário. Desse modo, pretendemos contribuir para ação pedagógica de professores, em especial Pedagogos (as) da Rede Pública Municipal de Fortaleza, com um trabalho voltado ao letramento literário, incentivando a ampliação do repertório literário dos nossos alunos e relacionando os textos lidos a sua experiência de vida.

Este artigo está organizado em duas seções, além das considerações iniciais e finais; na primeira, abordamos a fundamentação teórica sobre a leitura literária na escola e o letramento literário, a partir da literatura infantil; na segunda falamos sobre a proposta metodológica de letramento literário na escola e apresentamos a sequência básica com as atividades que propusemos durante as oficinas literárias.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Kleiman (2022) expõe que a concepção escolar da leitura ainda está pautada em atividades que não apresentam uma abordagem baseada no uso da língua, isto é, em uma concepção de saber linguístico. A discussão desenvolvida pela autora, traz importantes reflexões sobre concepções obsoletas de texto e da leitura pela escola, através da inserção de atividades que enfatizam a estrutura do texto ou a localização de informações, não se preocupando com o significado e o contexto.

A literatura oferece excelentes oportunidades para o desenvolvimento da aprendizagem e formação dos pequenos leitores. De acordo com Cosson (2023), a literatura pode dar acesso a uma diversidade de temas, enfatizando a linguagem para além de um sentido gramatical, mas ancorada na competência e no mundo das palavras. A literatura na sua multiplicidade de modos de ler, insere-se de uma maneira singular nos mais diferentes discursos e estruturas textuais presentes na sociedade.

Partindo desse princípio, a leitura literária envolve um processo relacional entre o texto e o leitor, que estão incorporados num contexto histórico e social, porém com características que a tornam como literária. Graça Paulino (2011), ressalta a leitura literária como um exemplo de leitura que exige abordagens próprias para a sua realização e que assim como uma leitura informativa, também elabora conhecimentos. Cosson (2023), chama a atenção para o contexto que abrange a leitura literária, porque ele é um dos objetos que legitima a leitura como sendo literária. São os aspectos contextuais do texto que diferenciam uma leitura literária de uma leitura utilizada de forma didática para o ensino de determinados conteúdos. A melhor forma para desenvolver o letramento literário é elaborar situações em que os alunos possam interagir diretamente com o texto literário.

Conforme Paulino e Cosson (2009), o letramento literário é definido como um processo de apropriação da literatura, voltado para a construção literária de sentidos. É considerado um processo por estar em constante transformação, o que o difere de uma habilidade, podendo acontecer dentro e fora da escola. De acordo com o cotidiano escolar, para a elaboração de práticas de leitura que sejam pertinentes ao letramento literário, necessita-se buscar textos que sejam significativos e que promovam um diálogo, que atenda ao nível e as expectativas dos leitores.

A literatura infantil tem se mostrado ao longo do tempo um relevante caminho para a construção do repertório cultural, por suas diversificadas obras e novos conceitos, que se traduz a cada momento histórico em que se entende e se constitui a literatura. Segundo Cademartori (2010), a literatura infantil é caracterizada pela forma de endereçamento dos textos ao leitor. A valorização da infância enquanto faixa etária é considerada pertinente para os elementos que integram as obras do gênero, necessitando estar de acordo com o nível de leitura que respeite as potencialidades do leitor.

Cosson (2021a), evidencia que o letramento literário é o processo de letramento que se faz via textos literários, compreendendo não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, porém também, e sobretudo, como uma maneira de assegurar seu efetivo domínio. O autor apresenta processos didáticos em que a literatura infantil e outras leituras literárias podem ser trabalhadas em sala de aula de maneira sistematizada e contínua, contribuindo para formação do leitor literário.

Proposta metodológica para o fomento do letramento literário na escola

Para a elaboração das práticas de leituras propostas nas oficinas literárias, desenvolvemos a sequência básica do letramento literário, proposta pelo professor e pesquisador Rildo Cosson (2021a), que é evidenciada nos estudos sobre letramento literário no Brasil. A sequência básica é uma proposta didática constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

1.1 Quadro 1 – Passos da sequência básica do letramento literário

MOTIVAÇÃO	É a preparação do leitor para receber o texto, podendo ser realizada, a partir de músicas, jogos, brincadeiras, fotos, objetos ou qualquer coisa que desperte a curiosidade do leitor sobre o texto que será lido.
INTRODUÇÃO	Apresentação física do livro, mostrando a capa, nome do autor, a relação do autor com o título da obra, ilustração, editora, podendo manusear o objeto livro para perceber a textura, observar as cores e o tamanho.
LEITURA	A leitura é o ponto central do encontro entre o leitor e o texto, em que o diálogo entre eles busca a construção literária de sentido.
INTERPRETAÇÃO	É a oportunidade de refletir sobre o que o autor escreveu e de relacionar o que foi compreendido, de acordo com a comunidade de leitora em que está inserido.

Fonte: Elaborado pela autora

Foram realizadas seis oficinas literárias, sendo duas oficinas, de acordo com cada uma das modalidades de expressão da escrita disponibilizadas pela escola, como a utilização do livro didático, o projeto de leitura da escola e as escolhas das crianças, conforme o acervo da biblioteca escolar. As oficinas aconteceram de forma semanal, a partir da sequência básica elaborada por Cosson (2021a),

em que se favoreceu a relação entre a leitura literária e o conhecimento escolar. Para beneficiar a elaboração das discussões sobre as leituras e o desenvolvimento de práticas compartilhadas a serem realizadas, adotaremos as estratégias orientadas por Chambers (2023), que apresenta um enfoque denominado “Dime” (Diga-me), direcionado para uma metodologia que pretende aprofundar a conversa literária, trazendo novos significados sobre o texto lido.

Os quatro passos que compõem essa estratégia didática foram distribuídos durante dois dias da semana. Essa distribuição foi necessária para incluir no planejamento da rotina diária de atividades da turma participante da pesquisa, a prática de leitura literária, respeitando as demandas pedagógicas já existentes. A escolha em relação a disposição dos passos referentes à sequência básica pode se adequar, de acordo com a rotina pedagógica de cada sala de aula, podendo acontecer em um só dia ou subdividi-la ao longo da semana. Contudo, o processo avaliativo após cada oficina literária acontece com a participação ativa dos alunos, conversando sobre suas percepções em relação às práticas de leitura literária vivenciadas e principalmente dando sugestões para novas atividades. Cada oficina teve a duração de 2h.

Quadro 2 – Distribuição das oficinas literárias

Modalidades de expressão escritas das oficinas	Planejamento prévio	Carga horária
Oficina 1: Livro Didático	<i>Bichos</i> , de Francisco Gilson. Temática: Bichos que queriam se transformar em outros bichos.	2h/a
Oficina 2: Livro Didático	<i>Dormir fora de casa</i> , de Ronaldo Simões Coelho. Temática: Uma garotinha que dormiu fora de casa pela primeira vez.	2h/a
Oficina 3: Projeto de leitura da escola	<i>Flicts</i> , de Ziraldo. Temática: Uma cor que não encontrava seu lugar no mundo.	2h/a
Oficina 4: Projeto de leitura da escola	<i>Os Hai-Kais do Menino Maluquinho</i> , de Ziraldo. Temática: Uma composição poética de origem japonesa.	2h/a
Oficina 5: Escolhas literárias dos participantes	<i>Pássaro Amarelo</i> , de Olga de Dios. a partir das escolhas literárias dos participantes. Temática: Um pássaro que não podia voar.	2h/a

Oficina 6: Escolhas literárias dos participantes	Quem és tu? , de Marcelo Cipis. Temática: Suposições sobre a vida de pessoas que encontramos na rua.	2h/a
Total de 6 oficinas	Carga horária	12h/a

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir apresentamos cada oficina literária.

Oficina literária 1: A partir do livro didático – Livro *Bichos*

Oficina 1: Leitura do poema “Bichos”, de Francisco Gilson; Ilustrações de Rafael Limaverde, Editora IMEPH; 2015 (presente no livro didático: A conquista Língua Portuguesa 2, de Isabella Carpaneda, Editora FTD; (PNLD 2023).

Objetivos:

Promover o envolvimento efetivo das crianças com a construção dos sentidos do poema.

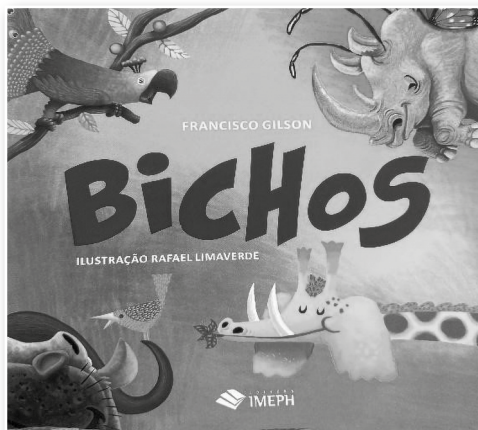
Aprimorar a sensibilidade do pequeno leitor com uma leitura lúdica e com semânticas inesperadas.

Privilegiar o diálogo texto-leitor com o compartilhamento das suas reflexões.

Realizar a reescritura do poema com novos personagens criados pela turma.

Tempo: 2h

Figura 1 – Capa da obra *Bichos*



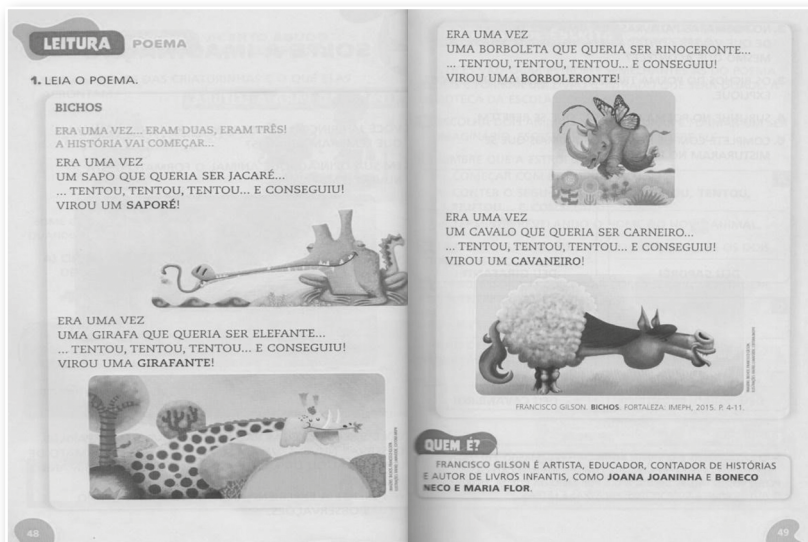
Fonte: Acervo da autora

O livro traz uma narrativa poética que brinca com a imaginação e as palavras, apresentando bichos que estão insatisfeitos com sua aparência e resolvem se transformar em outros bichos, como saporé, borboleteronte, girafante e muitos outros. O autor usa a sua criatividade que vai ganhando forma e vida, nas ilustrações fantásticas que complementam o livro. É um livro para ler, brincar e se divertir, permitindo que as crianças continuem a criar novos bichos para compor o livro.

Etapa da motivação

A atividade pode ser iniciada na sala de aula, a partir da leitura do fragmento do poema “Bichos” no livro didático. Cada criança com o seu livro realiza a leitura silenciosa, em seguida o (a) professor (a) faz uma leitura expressiva, em voz alta e com uma boa entonação, exprimindo a surpresa a cada novo bicho identificado. E por último lemos coletivamente, brincando com as repetições dos versos. Podemos circular no final do texto a referência de onde foi retirado o poema, que indica as páginas do livro de literatura infantil e ler as informações sobre o autor em destaque no final da página.

Figura 2 – Leitura do poema no livro didático



Fonte: Acervo da autora

Etapas da introdução

O próximo passo da sequência básica é importante que aconteça na biblioteca escolar, destacando a relevância do valor presencial da biblioteca nas práticas de leitura literária. Os participantes podem ser organizados em um semicírculo e no primeiro momento manusear o objeto livro, passando de mão em mão, para que as crianças possam observar mais de perto a capa com suas cores, ilustrações e textura. Após esse momento de interação com o livro, conheceremos informações sobre o autor, o ilustrador e a editora.

Etapas da leitura

O passo seguinte é a leitura do poema em voz alta realizada pelo (a) professor (a). Como o poema tem um ritmo bem interessante e alguns versos que se repetem, a leitura pode se transformar em um divertido coral ou jogral. A leitura do poema dá a oportunidade da criação de semânticas inesperadas e permite que as crianças também possam tornar-se autoras e protagonistas no processo de criação.

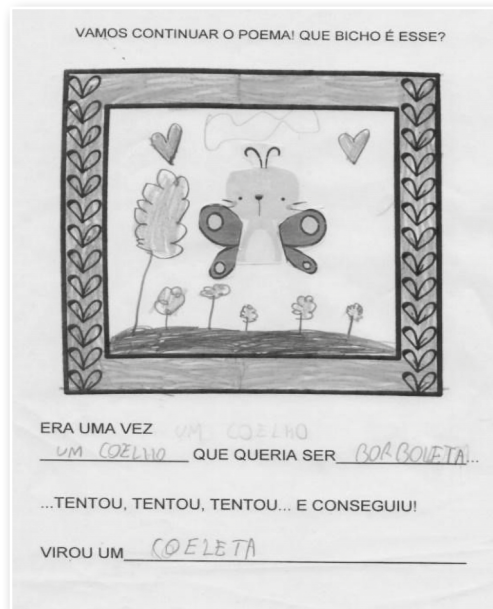
Etapas da interpretação

Para a interpretação podemos lançar alguns questionamentos sobre a experiência com o poema lido: Vocês já leram ou ouviram um outro poema? Por que os bichos queriam se transformar em outro bicho? Em algum momento vocês já quiseram se transformar em outra criança ou em um personagem? É essencial que todos tenham a oportunidade de responder às questões, auxiliando na construção de sentido do texto literário.

Ainda no espaço da biblioteca, expor várias figuras de animais para que as crianças possam escolher duas figuras diferentes de bichos e depois em sala de aula criar seus próprios bichos, cortando, montando e colando. O passo seguinte é o registro, completando o poema com as informações dos bichos utilizados.

Em um próximo encontro podemos reler o livro, pontuando as atividades realizadas e avaliando oralmente o que acharam mais interessante e o que não gostaram nas práticas de leitura literária.

Figura 3 – Colagem e desenho do novo bicho: Coeleta



Fonte: Acervo da autora.

2.2 Oficina literária 2: A partir do livro didático – Livro *Dormir fora de casa*

Oficina 2: Leitura do conto “Dormir fora de casa”, de Ronaldo Simões Coelho; Ilustrações de Orlando, Editora FTD; 2007 (presente no livro didático: A conquista Língua Portuguesa 2, de Isabella Carpaneda, Editora FTD; (PNLD 2023).

Objetivos:

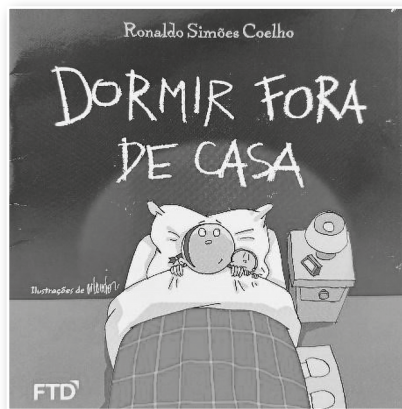
Proporcionar o contato e a reflexão com o conto e com outros contos que envolvem a temática do medo.

Conhecer a linguagem literária presente na narrativa (subjetividade, conotação, ficcionalidade e a inexistência de uma determinada função).

Relacionar o que compreenderão da narrativa com outras histórias, filmes, desenhos ou com seu próprio cotidiano.

Tempo: 2h

Figura 4 – Capa do livro *Dormir fora de casa*



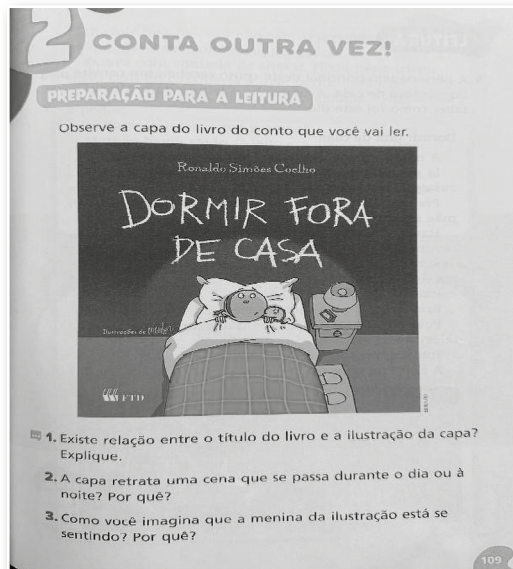
Fonte: Acervo da autora.

O conto aborda a história de uma garotinha que recebe um convite para passar o dia na casa de uma amiga e dormir fora de casa pela primeira vez. Durante o dia elas brincam e se divertem bastante, mas quando começa a anoitecer bate um medo, uma insegurança e a saudade da mamãe.

Etapa da motivação

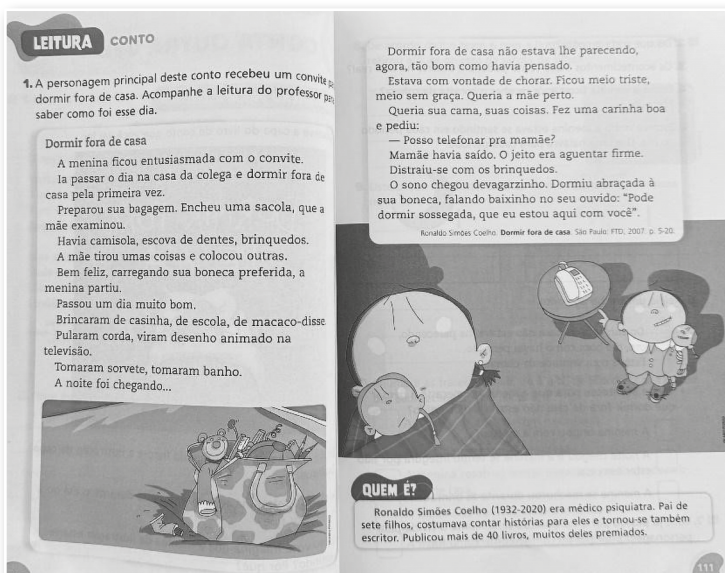
Inicialmente faremos uma atividade, em que as crianças terão que procurar embaixo das mesas pistas para a nossa próxima leitura. São as letras que formam a palavra “medo”. Depois de compor a palavra, conversaremos sobre o que causa medo em cada uma das crianças e se conhecem histórias que causam medo. Essa sequência básica elaborada também parte do livro didático, seguindo com as atividades propostas no livro. Conforme a orientação do manual do professor, a primeira atividade é a observação e a leitura das informações presentes na capa do livro do conto. Nessa ocasião podemos ouvir as falas das crianças sobre relação do título e com as ilustrações, tentando instigar suas hipóteses iniciais sobre o que encontraremos na história. A leitura do texto é realizada pelo (a) professor (a) e os participantes acompanham no seu próprio livro didático. No livro didático o conto estava quase completo, faltando apenas o final da história.

Figura 5 – Capa do livro do conto no livro didático



Fonte: Acervo da autora.

Figura 6 – Conto “Dormir fora de casa” no livro didático



Fonte: Acervo da autora.

Etapas da introdução

Daremos continuidade à sequência básica com o passo da introdução, fazendo o manuseio do livro de literatura infantil, apreciando a sua capa e as informações sobre o autor e o ilustrador.

Etapas da leitura

Sentados em semicírculo no espaço da biblioteca, os alunos têm a oportunidade de ouvir a leitura do livro de literatura infantil na íntegra, ou quase toda leitura, porque o (a) professor (a) também não revelará o final da história, deixando-os ainda mais curiosos sobre o desfecho do conto.

Etapas da interpretação

A interpretação é um momento de partilha e de construção de sentidos, que ocorrerá a partir das falas das crianças sobre as questões: Como você imagina o que a personagem está sentindo? Já estiveram na mesma situação da menina? Que final você daria para história? Após o momento de conversa sobre a história, já na sala de aula, o desafio sugerido para a consolidação das experiências com a prática de leitura literária é a escrita de um desfecho para o conto. Todos os participantes podem escrever a sua versão para esse final tão aguardado e apresentar aos colegas. Depois de ouvir todas as versões sugeridas o (a) professor (a) poderá finalmente ler a história com o final escrito pelo autor Ronaldo Simões Coelho.

No dia seguinte podemos retomar a história, realizando uma leitura compartilhada, conversamos sobre as atividades, de acordo com cada passo da sequência básica e fazendo uma avaliação oral sobre as práticas de leitura literária efetuadas.

2.3 Oficina literária 3: A partir do projeto de leitura da escola – Livro *Flicts*

Oficina 3: Leitura do livro *Flicts*, de Ziraldo; Editora Melhoramentos; 2019.

Objetivos:

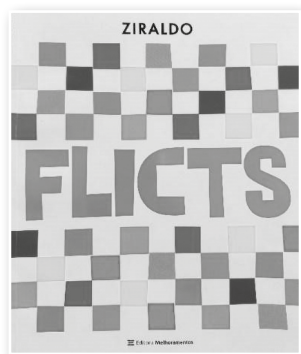
Falar sobre a leitura.

Ampliar o repertório da linguagem e suas referências a partir da leitura literária.

Conectar a obra literária a sua própria realidade.

Tempo: 2h

Figura 7 – Capa do livro *Flicts*



Fonte: Acervo da autora.

Era uma cor muito rara e muito triste, por não existir no mundo nada que fosse Flicts. As outras cores a desprezavam, e assim, era considerada apenas a frágil e feia e aflita Flicts. Até que um dia ela parou de procurar o seu lugar e sumiu. Mas ninguém sabia a verdade, a lua é Flicts.

Etapa da motivação

Para o encontro do leitor com a obra na sala de aula, iniciamos com a escuta da música “Arco-Íris” na voz de Lorena Queiroz, que é uma atriz bem conhecida pelo público infantil. Depois uma conversa sobre a cor preferida de cada um, tendo como ponto de partida a indagação: Onde estão as nossas cores preferidas? Cada participante registra numa folha uma lista de objetos com a sua cor preferida e, em seguida, socializa com o grupo. Logo após, sugerimos o jogo da força, brincadeira em que as crianças falam letras aleatórias para tentar descobrir a palavra escondida. E a palavra com seis letras é Flicts.

Etapas da introdução

Na biblioteca, depois de acomodadas, as crianças podem conversar e levantar diferentes hipóteses sobre o que é *Flicts* e do que se trata a história. Desse modo, preparamos a continuidade do segundo passo da sequência básica, que é a introdução com a apresentação física do livro *Flicts* e as informações sobre o autor.

Etapas da leitura

A leitura é um momento de encontro individual do leitor com o autor da obra, então, o (a) professor (a) faz uma leitura em voz alta, expressiva, tendo todo cuidado de apresentar as ilustrações.

Etapas da interpretação

A interpretação reflete os sentimentos que foram tocados com a leitura do livro. Para uma condução mais organizada desse passo essencial no desenvolvimento da conversação e da construção de sentidos, podemos nos apoiar nas estratégias orientadas por Chambers (2023), para a conversa literária, apresentando um repertório de questões que auxiliam os leitores a falar sobre a leitura. Destacamos quatro questões básicas: O que mais gostou na história? O que não gostou na história? Alguma coisa na leitura do livro te deixou intrigado? Já leram alguma história parecida com essa? A cada pergunta é dado um tempo para que todos possam responder. A ideia central é que a participação individual possa contribuir diretamente para um melhor entendimento pelo grupo. Posteriormente, na sala de aula iremos concluir nossas experiências com a leitura realizada, através do registro de um final para o *Flicts* depois que ele encontrou o seu lugar na lua.

2.4 Oficina literária 4: A partir do projeto de leitura da escola – Livro *Os Hai-Kais do Menino Maluquinho*

Oficina 4: Leitura do livro *Os Hai-Kais do Menino Maluquinho*, de Ziraldo; Editora Melhoramentos; 2013.

Objetivos:

Conhecer o Haikai que é uma pequena composição poética de origem japonesa. Identificar as características do Haikai observando o padrão de construção do poema.

Relacionar o poema às ilustrações, procurando reconhecer o personagem principal e o seu autor.

Ampliar o repertório da linguagem e suas referências a partir do aprofundamento da leitura literária.

Conversar sobre a leitura literária expressando o seu pensamento.

Tempo: 2h

Figura 8 – Capa do livro *Os Hai – Kais do Menino Maluquinho*



Fonte: Capa digitalizada pela autora.

O Haikai é uma composição poética de origem japonesa, formada por três versos, em que o segundo verso é maior, constituído de sete sílabas e no caso do nosso livro o primeiro e terceiro versos possuem cinco sílabas que rimam no final. As temáticas dos poemas envolvem situações e reflexões do dia a dia do

Menino Maluquinho, como um dia de chuva, brincadeiras de menino, a família, amizade, a admiração por uma menina e outras, que se completam com as maravilhosas ilustrações do Ziraldo.

Etapas da motivação

O passo da motivação segue com um jogo de adivinhação, em que as respostas das adivinhas formam, a partir da letra inicial, o nome “Haikai”. As crianças são escolhidas para ler e descobrir a resposta das adivinhas, registrando na lousa. Depois de compor a palavra, a denominação do estilo de poema que iremos conhecer e também de conversar sobre a origem desse texto, observamos algumas ilustrações do livro para a identificação do personagem e do autor da obra literária.

Adivinhas: O que é, o que é?

Lugar onde tem verduras plantadas? (Horta)

Tem coroa e escamas, mas não é peixe? (Abacaxi)

Há no meio do rio? (Letra I)

Tem no *Karatê* e no *Ketchup*? (Letra K)

Tem cabeça, mas não é gente. Tem dente, mas não tem boca? (Alho)

Sempre se conta e raramente se desconta? (Idade)

Etapas da introdução

Na biblioteca, encontramos quatro exemplares da obra, por isso a introdução seguirá uma dinâmica distinta, pois organizados em duplas, os próprios participantes da pesquisa poderão realizar a exploração física do livro e a leitura. Então as duplas observarão a ilustração da capa, informações paratextuais e o conhecimento sobre o autor.

Etapas da leitura

As duplas poderão ser compostas por uma criança que apresenta uma boa habilidade leitora com uma outra criança que ainda sente um pouco de dificuldade, assim, elas se ajudarão. A leitura dos poemas permite uma análise do livro

sem seguir uma linearidade, pois cada poema aborda um assunto e uma reflexão diferente. As crianças podem experimentar as variadas chances criativas de linguagem propostas no livro.

Etapa da interpretação

A escuta sobre os poemas será conduzida pela intencionalidade proposta pelas perguntas básicas elaboradas por Chambers (2023), como: O que mais gostou e o que não gostou? O que causou surpresa? Posteriormente cada dupla escolhe o seu poema preferido e em uma votação, selecionamos o poema que poderá se transformar em uma história. Propomos para a etapa do registro da interpretação a reescrita do poema para uma narrativa. A escrita pode acontecer de forma coletiva com a colaboração do (a) professor (a), assumindo o papel de escriba, escrevendo no quadro as principais ideias externalizadas pelas crianças na construção do texto. Para Cosson (2021a), a etapa do registro da interpretação é a oportunidade de realizar uma reflexão sobre a obra lida, demonstrando o diálogo entre os leitores e a comunidade escolar.

No dia seguinte podemos realizar a apreciação do livro, conversando sobre as impressões dos alunos e avaliando as atividades efetuadas antes e depois da leitura.

2.5 Oficina literária 5: A partir da escolha das crianças – Livro *Pássaro Amarelo*

Oficina 5: Leitura do livro *Pássaro Amarelo*, de Olga de Dios (Tradução: Thaís Burani); Editora Boitatá; 2016.

Objetivos:

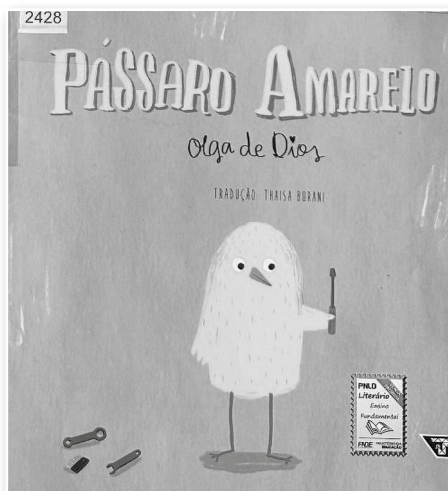
Possibilitar a leitura e a reflexão sobre a linguagem literária presente no conto que iremos conhecer.

Ampliar o repertório da linguagem e suas referências a partir do aprofundamento da leitura literária.

Conversar sobre a leitura literária expressando o seu pensamento e relacionando com suas experiências cotidianas.

Tempo: 2h

Figura 9 – Capa do livro *Pássaro Amarelo*



Fonte: Capa digitalizada pela autora.

Etapa da motivação

Na sala de aula, as crianças receberão papéis com palavras que rimam com AMARELO. Solicitamos que em dupla façam a leitura da palavra recebida, elaborando uma frase em que a última palavra deve rimar com AMARELO e que a frase seja registrada numa folha para o momento da dinâmica. Essa dinâmica chama-se Laços de Palavras e foi sugerida por Rildo Cosson no livro *Letramento Literário: teoria e prática*. A nossa atividade foi denominada de Poema Maluco, cada frase lida era um verso divertido para a composição do poema coletivo; como exemplo: O menino é banguelo. Comi um bolo e ficou o farelo. Fui brincar na casa do Marcelo. O poema fica bem engraçado, porque um verso não combina com o outro verso.

Etapa da introdução

Na biblioteca damos continuidade, conversando sobre a relação entre o poema construído e a história que iremos conhecer. Como o livro foi escolhido pela turma, é importante que eles possam se organizar para apresentar fisicamente o livro, mostrando a capa e falando as informações sobre a autora e a ilustradora, e também sobre os critérios para sua escolha.

Etapa da leitura

A leitura do livro pode ser desempenhada em voz alta pelo(a) professor(a), de maneira expressiva, com todas as paradas necessárias para apreciação da história pelas crianças.

Etapa da interpretação

Para a interpretação, fomos organizando a vez para cada um expressar suas opiniões, para intervir e para encontrar estratégias na construção de significados. Na medida em que foram se acostumando com a proposta do enfoque “Diga-me”, além das perguntas básicas, fomos acrescentando perguntas mais gerais, como: Você leu algum outro livro semelhante? Se você tivesse escrito o livro, o que acrescentaria? Alguma situação que aconteceu na história já aconteceu com você?

Na sala de aula, a proposta para o registro da interpretação foi a reescritura do conto lido para uma fábula. É preciso relembrar algumas fábulas já conhecidas pela turma e destacar oralmente as características presentes em todas elas, organizando as disposições mentais sobre o texto. Depois fazemos coletivamente na lousa um roteiro com as propriedades comuns ao gênero fábula, enquadrando o enredo do conto “Pássaro Amarelo”. A partir da observação do roteiro, os participantes percebem, que não podem usar todos os animais do conto, que o texto necessita ser mais curto e tem que decidir qual a moral seria mais adequada. A elaboração do texto segue de maneira coletiva, em que podem colocar ou retirar elementos que não consideravam adequados à fábula.

No próximo encontro podemos realizar uma leitura meditativa, em que os alunos podem ler e fazer algumas paradas durante a leitura para refletir sobre o que achar interessante ser discutido. A leitura da fábula autoral da turma também precisa ser relida, como o intuito de observarem o que se diferencia e o que se assemelha do conto lido. Esse é um momento fundamental para uma avaliação sobre as atividades realizadas.

2.6 Oficina literária 6: A partir da escolha das crianças – Livro *Quem és tu?*

Oficina 6: Leitura do livro *Quem és tu?*, de Marcelo Cipis; Editora Scipione; 2018.

Objetivos:

Apreciar a leitura literária de uma narrativa com um formato inovador.

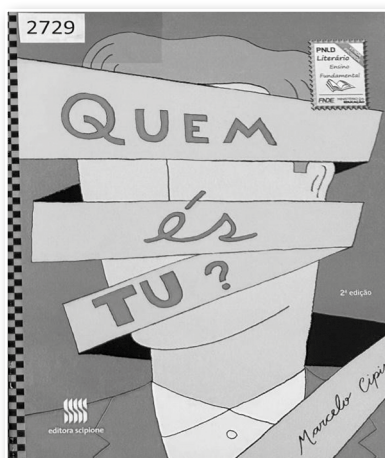
Construir a partir da leitura literária práticas capazes de questionar e refletir sobre o mundo.

Compartilhar suas falas sobre o texto, ampliando o repertório da linguagem e suas referências a partir da conversa literária.

Respeitar a leitura do outro com sua singularidade, contribuindo para a compreensão mais aprofundada do texto literário.

Tempo: 2h

Figura 10 – Capa do livro *Quem és tu?*



Fonte: Capa digitalizada pela autora.

O narrador da história acha muito interessante observar as pessoas, procurando descobrir o que cada uma delas faz na vida. Contudo, nem sempre é capaz de acertar nas suas suposições o que nos leva a acreditar que as aparências enganam.

Etapa da motivação

Realizada na sala de aula, propomos um jogo chamado “Quem é você? Os personagens que compõem o jogo são os próprios alunos. Cada um tem a oportunidade de falar características físicas e psicológicas para descobrir quem está escondido na foto. As perguntas efetuadas só podem ser respondidas usando o *sim* ou o *não*. Para o jogo, é possível utilizar fotos dos alunos ou somente o nome em tarjetas para a turma adivinhar.

Etapa da introdução

O passo da introdução acontece na biblioteca, com a apresentação do objeto livro e a leitura da biografia do autor. Como também é um livro escolhido pela turma, podemos dar continuidade à dinâmica, em que os próprios alunos conduzam esse momento, falando sobre motivo da escolha do livro, suas impressões e depois propondo o levantamento das suposições sobre a obra que iremos conhecer.

Etapa da leitura

Ocorre logo em seguida em voz alta pelo(a) professor(a), em que os alunos poderão confirmar ou refutar suas hipóteses iniciais sobre a obra literária.

Etapa da interpretação

Com a conversa literária, durante o momento de interpretação, os alunos podem verbalizar suas opiniões em relação à história, respondendo as questões básicas que foram se repetindo ao longo das oficinas literárias, como: o que

gostou? O que não gostou? Já leram alguma história semelhante? O que mudariam na história? Porém, inserimos uma pergunta mais específica, como: Quanto tempo levou para acontecer a história?

Após a interpretação, ao retornar para sala de aula, cada aluno recebe uma foto de uma pessoa desconhecida para desempenhar o mesmo papel do autor do livro, que é imaginar quem são as pessoas e o que fazem da vida. Através da oralidade, precisam idealizar um nome, uma profissão, o que gostam de fazer e inventar algumas curiosidades sobre a imagem analisada. Por último, como atividade de consolidação da experiência com o texto literário podemos dedicar um momento para que cada um responda por escrito a indagação “Quem és tu? ”, pensando sobre si mesmo, respondendo por escrito o questionamento e registrando o seu autorretrato.

É interessante proporcionar momentos em que os alunos possam ter um contato individual com o livro lido, através de uma leitura compartilhada ou um rodízio do livro entre os alunos. Assim, podemos nos aprofundar na leitura e na conversa sobre a obra literária. Não podemos deixar de avaliar as atividades efetuadas para nos ajudar na elaboração das próximas práticas de leitura literária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste capítulo, apresentamos sugestões de práticas de leitura literária com a intenção de contribuir com a ação pedagógica de professores de todas as áreas, e de uma forma mais específica aos professores (as) pedagogos (as) para o fomento do letramento literário. Esse material procurou oferecer novas possibilidades de tratamento didático da literatura, com a inserção de textos da literatura infantil, articulados às diferentes modalidades de expressão da escrita no espaço escolar.

A proposta metodológica efetuada foi direcionada para uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais, tendo como referência os estudos de Cosson (2021a), que apresenta a metodologia da sequência básica, como estratégia didática, que permite o desenvolvimento de práticas de leitura literárias, de acordo com os paradigmas do letramento literário. Desse modo, mobilizamos variadas atividades para que os alunos vivenciassem, a partir da leitura de textos da literatura infantil, a construção literária de sentidos.

Os participantes do nosso estudo foram crianças que estão no último ano do ciclo de alfabetização, por isso há uma maior exigência quanto ao desenvolvimento das habilidades leitoras, visando uma leitura fluente para que possam

adquirir um bom desempenho na sua aprendizagem e consequentemente bons resultados nas avaliações externas do Estado. Portanto, procuramos refletir sobre novas oportunidades de promover o letramento literário, respeitando a rotina pedagógica estabelecida na escola com suas hierarquias e sua organização. E assim, percebemos que os alunos progressivamente inseriram na sua prática cotidiana os passos do letramento literário propostos nas oficinas literárias.

Atualmente acompanhamos, através de pesquisas e diferentes estudos, uma grande variedade de práticas de leitura literárias que se apresentam de formas diversas nas características de suas metodologias e suas abordagens, direcionando a reflexão para as questões associadas a uma mediação de qualidade. É nesse mundo vasto e de múltiplas iniciativas que sentimos a necessidade de ouvir o que dizem as crianças sobre as ações que vêm sendo propostas no âmbito escolar, observando que oportunidades vêm sendo oferecidas com o objetivo de promover a formação do leitor literário. O respeito às preferências leitoras dos alunos, os critérios que eles utilizam para selecionar suas leituras e suas percepções sobre as atividades de leituras vivenciadas são relevantes para compreendermos como vem se constituindo o repertório cultural dos nossos alunos e pensar em novas práticas de leitura literária, que aconteçam de maneira sistemática e que favoreçam a ampliação do letramento literário.

Por fim, desejamos caros colegas professores, que esse material possa incentivar um trabalho mais aprofundado com textos da literatura infantil, compreendendo o que é uma leitura literária e seguindo uma proposta metodológica de letramento literário que colabore com novas possibilidades de experimentar a leitura para a formação do leitor literário.

REFERÊNCIAS

CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil?* 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010 (Coleção Primeiros Passos).

CHAMBERS, Aidan. *Diga-me: as crianças, a leitura e a conversa*. Tradução de Juliana Chieragato Pedro; revisão técnica de Adriana Pastorello Buim Arena e Raquel Pereira Soares – 1 ed. São Paulo: Cortez, 2023.

CIPIS, Marcelo. *Quem és tu?* 2. ed. São Paulo: Scipione, 2018.

COELHO, Ronaldo Simões. *Dormir fora de casa*. São Paulo: FTD, 2007.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021a.

COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2021b.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2023.

DIOS, Olga. *Pássaro amarelo*. Tradução de Thaísa Burani. 1. ed São Paulo: Boitatá, 2016.

GILSON, Francisco. *Bichos*. Fortaleza: IMEPH, 2022.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 17 ed. Campinas, SP: Pontes, 2022

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PAULINO, Graça. Sobre leitura e saber, de Anne-Marie Chartier. In: EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (org.) *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ZIRALDO. *Flicts*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2019.

ZIRALDO. *Os Hai-Kais do menino maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

Quadro 1 – Pesquisas do GPLEER (2008-2024)¹

TESES	
AUTOR(A), ANO	TÍTULO
Silva, 2016	Literatura, leitura e escola: um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e da competência literária de alunos de língua espanhola do ensino médio de uma escola pública
Marques, 2017	A leitura literária na formação de professores e no exercício da docência: de leitores em formação a formadores de leitores
Paiva, 2020	Tratamento didático do texto literário nos manuais de espanhol: gêneros literários, práticas de leitura e latinidade
Gabriel, 2021	A Leitura e a Atividade Docente no Ensino Médio: Reflexões, por meio da autoconfrontação, de um professor de Língua Espanhola de uma Escola Pública
Lopes, 2022	Crenças sobre o tratamento didático do texto literário através das TDIC no processo de formação de professores da Uece: um olhar etnográfico sobre disciplinas de estágio supervisionado em língua espanhola
Rocha, 2023	Ressignificando o tratamento didático do texto literário em língua espanhola na universidade para a formação de professores/as de cursos de idiomas
Silva, 2024	Uma experiência sistematizada de mediação de leitura literária, em uma turma de 8º ano: resignificando o espaço da literatura no ensino fundamental, anos finais, na rede pública de fortaleza
Garcia, 2024	Tratamento didático do texto literário na formação de futuros professores de língua inglesa: a leitura literária da universidade à escola

¹ Todos os trabalhos defendidos no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Uece podem ser localizados e baixados no site: <https://www.uece.br/posla/pesquisa/dissertacoes-teses-e-relatorios/> onde estão organizados por ano.

Parente, 2024	Experiência literária e ressignificação de saberes docentes para a formação de leitores literários no ensino médio
DISSERTAÇÕES	
AUTOR(A), ANO	TÍTULO
Souza, 2008	A inserção do texto literário nas aulas de E/LE: diretrizes para o Núcleo de Línguas Estrangeiras da Uece
Costa, 2010	As habilidades linguísticas e a capacidade comunicativa no ensino de espanhol: estudo das OCEM
Silva, 2011	O uso do texto literário nas aulas de espanhol no ensino médio de escolas públicas de Fortaleza: relação entre as crenças e a prática docente de egressos da Uece
Rodrigues, 2011	O uso do texto literário nas aulas de espanhol nas turmas de 2º ano do ensino médio de uma escola particular de Porto Velho: a relação entre os documentos oficiais e as crenças da comunidade escolar
Mota, 2012	A inserção do texto literário como ferramenta para a produção oral de alunos de nível intermediário de inglês como língua estrangeira
Soares, 2012	Uso de textos literários autênticos e de adaptações de textos literários no ensino de E/LE: análise do desempenho em compreensão leitora de alunos do 2º ano do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza
Saboia, 2012	A transculturalidade a partir do uso de textos literários no ensino de E/LE: crenças de professores formadores e em formação do curso de letras espanhol da UERN
Gabriel, 2013	Práticas de leitura literária em aulas de FLE: desmistificando crenças sobre o texto literário em contexto de formação de professores de francês na Uece

Damasceno, 2013	Formação inicial de professores de inglês para a leitura crítica em LE na perspectiva sociocultural no curso de letras: português/inglês da UFC
Almeida, 2014	Concepções de leitura, habilidades e competências em leitura em espanhol: uma análise das OCEM e do Enem
Pereira, 2015	Textos literários e práticas de leitura crítica nas aulas de língua espanhola: análise do desempenho da compreensão leitora de alunos da 3ª série do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza
Torres, 2015	As concepções de leitura subjacentes à disciplina língua espanhola – texto e discurso no curso de letras/espanhol da UAB/UFC
Lopes, 2015	A leitura de obras literárias nos cursos de língua estrangeira: de justificativa para avaliação oral a um uso eficaz para o fomento da competência leitora
Marques, 2016	“Eu não sei ler”: um estudo sobre mudanças no desempenho leitor e em crenças autoexcludentes de alunos do sexto ano de uma escola pública a partir de práticas de leitura literária
Rocha, 2016	Práticas de oralidade a partir do texto teatral em aulas de E/LE: revendo crenças de professoras de espanhol do núcleo de línguas – campus Fátima da Uece
Garcia, 2017	Práticas de leitura literária em língua inglesa para a melhora da compreensão leitora de alunos de ensino médio de uma escola pública de Quixadá
Lima, 2018	Formação leitora e literária de graduando(a)s de letras/espanhol da Uece: um estudo sobre a relação crenças formação-prática de uma professora de espanhol
Parente, 2018	Práticas de leitura literária para a inserção da literatura cearense no ensino médio: ressignificação de crenças de alunos de uma escola pública de Fortaleza

Araújo, 2018	A formação de leitores iniciais e o letramento literário em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental I atendida pelo programa aprendizagem na idade certa (Mais Paic)
Machado, 2019	Tratamento didático da literatura centro-americana na formação de professores: um estudo de crenças de futuros professores de espanhol da Uece
Lopes, 2021	Práticas de leitura literária com gêneros emergentes no ambiente digital: impactos no letramento literário de alunos de ensino médio de uma escola pública de Fortaleza
Oliveira, 2021	Tratamento didático do texto literário no ensino de espanhol do centro cearense de idiomas
Araújo, 2021	Efeitos da mediação de leitura literária na formação de leitores literários de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental anos finais
Oliveira, 2022	Fantasia na sala de aula: reflexões e propostas para a utilização do insólito literário no Ensino Fundamental a partir de obras do PNLD literário 2020
Alencar, 2022	Práticas de letramento literário na rede municipal de Fortaleza: inserção da literatura negro-brasileira em uma turma em processo de alfabetização em contexto de ensino híbrido
Almeida, 2024	A literatura nas aulas de língua portuguesa: um estudo sobre o fortalecimento do letramento literário em uma turma de oitavo ano de uma escola pública de Fortaleza
Campelo, 2024	Práticas de leitura literária de textos da literatura infantil como fomento do letramento literário em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental (em fase de conclusão)

Fonte: Elaborado por Parente (2024).