

Oficinas de Letramento Literário na escola

Cleudene Aragão
Rildo Cosson
(Organizadores)



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

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

Oficinas de Letramento Literário na escola

Cleudene Aragão
Rildo Cosson
(Organizadores)



1ª Edição
Fortaleza - CE
2025

Ed
UECE

Oficinas de Letramento Literário na Escola

©2025 Copyright by Cleudene Aragão e Rildo Cosson

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

Coordenação Editorial

Cleudene de Oliveira Aragão
Nayana Pessoa

Diagramação e capa

Narcélio Lopes

Imagens da capa

Freepik

Revisão de Texto

Cleudene de Oliveira Aragão

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

Oficinas de Letramento Literário na Escola [livro eletrônico] / organização Cleudene Aragão, Rildo Cosson. -- 1. ed. -- Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2025.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-85-7826-935-7

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

23-16235 CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Leitura : Educação escolar 370

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Todos os direitos reservados

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE

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

CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893

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

Editora filiada à





Sumário

08

O ensino da literatura na escola: a contribuição da Renelit

Cleudene Aragão

Rildo Cosson

17

OFICINA 1

Círculo de Leitura e Literatura Juvenil: uma experiência no ensino médio

Cristiane Conde

Severino Rodrigues

29

OFICINA 2

Leitura literária de um poema e um conto em língua espanhola na sala de aula de uma escola pública estadual

Girlene Moreira da Silva

Andresa Soares Carvalho

45

OFICINA 3

Mediação de Clubes de Leitura na escola: explorando a Literatura de Cordel

Leoneide Maria Brito Martins

Aldenora Resende dos Santos Neta

56

OFICINA 4

Infância e Racismo, problemática que atravessa séculos

Líliá Sampaio

Maria das Graças Costa Cordeiro Gonçalves

69

OFICINA 5

A literatura como ponte para o diálogo: a leitura cumulativa

Rosimere Albuquerque

81 OFICINA 6
Discutindo o protagonismo da mulher a partir da leitura cumulativa

Kleber Ferreira Costa

93 OFICINA 7
A literatura tecendo saberes e fortalecendo identidades de crianças no Ensino Fundamental

Luzileide de Jesus Santos e Santos

Emanuelle da Silva Evangelista

Luciana Sacramento Moreno Gonçalves

Oton Magno Santana dos Santos

107 OFICINA 8
Eu, adolescente e o texto literário

Emanuelle da Silva Evangelista

Luciana Sacramento Moreno Gonçalves

Luzileide de Jesus Santos e Santos

Oton Magno Santana dos Santos

121 OFICINA 9
Literatura e gêneros emergentes no ambiente digital: novas conexões

Cleudene de Oliveira Aragão

Camila Miranda Machado

Renata Chaves Lopes

141 OFICINA 10
A Leitura em diferentes linguagens no contexto universitário

Eliane Bezerra da Silva

158 OFICINA 11
Subjetividade leitora: a sátira em sala de aula

Patrícia da Silva Martins

Marta Aparecida Garcia Gonçalves

182 OFICINA 12

Letramento Racial: a literatura como fonte de saber e fazer

Maurício Belarmino dos Santos

Carlos Henrique Medeiros de Oliveira

José Florêncio Neto

Sandra Aparecida de Araújo Alves

194 OFICINA 13

A *Tempestade*, de Shakespeare, no ensino médio

Rosângela Nunes de Lima

Marina Milito

204 OFICINA 14

A ilustração sonora dos textos infantis

Kelsen Bravos da Silva

215 OFICINA 15

Letramento literário e escrita criativa: uma proposta a partir de canções

Sammya Santos Araújo

Lya Oliveira da Silva Souza Parente

230 OFICINA 16

A Leitura Protocolada como estratégia de Letramento Literário

Rildo Cosson

239 SOBRE OS AUTORES



O ensino da literatura na escola: a contribuição da Renelit

Cleudene Aragão
Rildo Cosson

A Rede Nordeste de Ensino de Literatura (Renelit) nasceu de uma constatação vivida por muitos professores e um sonho de compartilhamento. A constatação vem de nosso cotidiano na escola, onde planejamos e realizamos várias atividades de ensino de literatura com maior ou menor sucesso. Lemos muitas obras para selecionar dentre elas aquelas que julgamos ser as mais relevantes para a formação dos nossos alunos. Buscamos estratégias pedagógicas em livros e participamos de eventos formativos para encontrar o melhor caminho para a leitura e a escrita literária na sala de aula. Adaptamos metodologias, criamos artifícios, inventamos mecanismos para motivar os leitores que nos comprometemos a educar. Lutamos em várias frentes para garantir o acesso às obras e a ampliação do repertório de leitura dos alunos.

É assim que desenvolvemos uma oficina de letramento literário para ler conjuntamente o romance escolhido porque sabemos que a leitura intensiva de uma obra precisa incluir diversas contextualizações.



É assim que reformulamos aquela festa de fim de ano da escola, convertendo-a em uma feira literária, com direito a leituras públicas, troca de livros e performances de leitores e escritores, porque queremos fazer da literatura uma festa. É assim que instalamos um círculo de leitura nas reuniões de pais e mestres porque compreendemos que a leitura literária do aluno precisa do suporte em casa. É assim que insistimos, por meio de diversos projetos, que a leitura literária deve fazer parte do cotidiano de toda a escola e não apenas das aulas de língua portuguesa porque a literatura está em todo lugar e nos ajuda a nos vermos e atuarmos como seres humanos entre outros seres humanos.

No entanto, a maioria dessas atividades, mesmo aquelas mais bem sucedidas juntos aos alunos e acolhidas com entusiasmo pela comunidade escolar, tendem ao olvido: seja porque não são sistematizadas para além de nossa prática de sala de aula e se perdem em meio às exigências cada vez mais sufocantes da burocracia escolar; seja porque o esforço que depreendemos para realizá-la termina sendo demasiado para um único professor sustentar; seja porque são tão específicas e dependentes de seu idealizador que qualquer impedimento de sua atuação leva ao abandono da atividade à qual os colegas são alheios ou participam apenas como coadjuvantes. Essas e outras tantas causas condenam práticas exitosas de ensino de literatura a uma existência curta e a um



movimento de eterno retorno a cada início de ano sobre o que fazer, como fazer e, às vezes, até por que fazer determinadas atividades de formação do leitor na escola.

Para romper essa condenação ao olvido, sonhamos com uma parceria entre professores e agentes dos diversos estados nordestinos em torno do ensino da literatura, sem distinção de grau de formação, atuação em nível de ensino e área de conhecimento. Professores da educação infantil dialogando com professores da universidade, bibliotecários com professores do ensino médio, professores do ensino fundamental com mediadores de leitura. Todos compartilhando seus saberes e experiências de forma sistematizada em um espaço sem hierarquias, mas com muito comprometimento com a formação do leitor literário. Um espaço de legitimação e aprimoramento pelo olhar atento dos colegas das estratégias que desenvolvemos em nossas salas de aula e que queremos ver em outras salas de aula potencializando o ensino da literatura.

É assim que nasce em 2021, na Paraíba, a partir de um projeto de pesquisa coordenado pela professora Daniela Segabinazi da UFPB, com participação ativa do professor Rildo Cosson e a adesão de professores de várias outras universidades e escolas nordestinas, a Rede Nordeste de Ensino de Literatura. Uma rede de professores para professores com o objetivo maior de compartilhar e divulgar estratégias



e práticas pedagógicas de ensino de literatura. Práticas efetivas em seus objetivos, passíveis de serem reproduzidas ou adaptadas por outros professores sem perder suas características essenciais, replicáveis com passos claramente expostos de forma a serem reproduzidas sem erro, sustentáveis porque sistematizadas ao ponto de já não dependerem da atuação de um professor determinado e, sobretudo, válidas em sua contribuição para o fortalecimento da formação do leitor literário.

Nos anos 2023 e 2024, com o objetivo de percorrer os nove estados da região, a Renelit passou a ser sediada no Ceará, sob a coordenação da professora Cleudene Aragão. Nesse período, nos dias 3, 4 e 5 de julho de 2023, conjuntamente com o VII Colóquio do Grupo de Pesquisa - Literatura: Estudo, Ensino e (Re) leitura do mundo (GPLEER), foi realizado o *II Seminário da Rede Nordeste de Ensino de Literatura*. O evento buscou promover o diálogo entre pesquisadores, alunos da graduação, da pós-graduação e professores sobre o papel da literatura na sociedade, em contextos escolares e não escolares, sobretudo no que se refere à inovação da educação literária no país, em âmbitos educativos e culturais. Nosso intuito no segundo seminário da Renelit foi (e continuará sendo) estreitar os laços entre a academia e a sociedade.

Com acesso gratuito e realizado presencialmente nas dependências da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará (Alece) e da Escola Superior do Par-



lamento Cearense (Unipace) -embora tenha contado também com variadas oficinas oferecidas de forma remota -, numa parceria que enriqueceu os debates sobre a presença da literatura nas escolas, o seminário foi centrado na leitura, literatura, mediação de leitura literária, oralidade, letramento literário e formação de professores e leitores. Contamos naquela ocasião com mesas-redondas, rodas de conversas e sobretudo com oficinas inovadoras, com abordagens de temas específicos presentes no dia a dia do profissional tanto da esfera acadêmica como da escolar, que trazemos neste livro para servirem de inspiração em salas de aula espalhadas por nosso país.

Apresentadas durante o *II Seminário da Rede Nordeste de Ensino da Literatura - Renelit*, as oficinas que reunimos neste livro são bem diversas em suas propostas metodológicas, ao mesmo tempo que unidas pelo propósito comum de ampliar e fortalecer as práticas de leitura literária na escola, aqui entendida não apenas como uma instituição formal de ensino, mas também e sobretudo como um espaço singular de formação do leitor literário. Decidimos nomear essas estratégias de oficinas porque queremos enfatizar o seu caráter prático, de atividade que demanda uma efetivação imediata, ainda que adaptada aos ambientes e situações específicas de cada escola.

A primeira delas *Círculo de Leitura e Literatura Juvenil: uma experiência no ensino médio*, de Cristiane Conde e Severino Rodrigues, trata da condu-



ção de um círculo de leitura com alunos do ensino médio, com o uso de funções e uma síntese com trechos da obra (para refletir) e reflexões sobre o que havia despertado nos leitores (o que nos emocionou). A segunda oficina, intitulada *Leitura literária de um poema e um conto em língua espanhola na sala de aula de uma escola pública estadual*, de Gírlene Moreira da Silva e Andresa Soares Carvalho, procura demonstrar os caminhos necessários para incorporar o ensino da literatura ao ensino de língua espanhola em escolas públicas brasileiras. As autoras se preocupam em sistematizar esses caminhos exemplificando o processo por meio da leitura de um conto e de um poema. A terceira oficina, *Mediação de Clubes de Leitura na Escola: explorando a Literatura de Cordel*, de Leoneide Maria Brito Martins e Aldenora Resende dos Santos Neta, relata a iniciativa de um clube realizado em uma biblioteca escolar unindo a literatura de cordel com questões étnico-raciais por meio da biografia de mulheres negras. Nessa mesma direção, a oficina 4, *Infância e Racismo, problemática que atravessa séculos*, de Lília Márcia Sampaio Andrade e Maria das Graças Costa Cordeiro Gonçalves, propõe unir a leitura de contos com a leitura de telas para discutir o racismo ontem e hoje.

As duas oficinas seguintes, 5 e 6, *A literatura como ponte para o diálogo: a leitura cumulativa e Discutindo o protagonismo da mulher a partir da leitura cumulativa*, de Rosimere Albuquerque e Kleber



Ferreira Costa, respectivamente, usam a estratégia da leitura cumulativa para tratar da literatura produzida em outros países de língua portuguesa e da discussão sobre a mulher nas escolas de ensino médio. As duas experiências mostram que uma mesma estratégia pode ser empregada para realizar a leitura de textos literários muito diversos. As oficinas 7, *A literatura tecendo saberes e fortalecendo identidades de crianças no Ensino Fundamental*, e 8, *Eu, adolescente e o texto literário*, realizadas pelo mesmo grupo de autores – Luzileide de Jesus Santos e Santos, Emanuelle da Silva Evangelista, Luciana Sacramento Moreno Gonçalves e Oton Magno Santana dos Santos -, trabalham com a identidade étnico-racial por meio da leitura literária, focando o autoconhecimento e a autoestima de crianças e adolescentes negros.

A oficina 9, *Literatura e gêneros emergentes no ambiente digital: novas conexões*, de Cleudene de Oliveira Aragão, Camila Miranda Machado e Renata Chaves Lopes, trabalha com a leitura literária usando recursos imagéticos e registro em diversos gêneros digitais, tais como *fanfic*, *blog*, resenha *booktube* e postagem no *Instagram*. A oficina 10, *A Leitura em diferentes linguagens no contexto universitário*, de Eliane Bezerra da Silva, também relaciona a leitura literária com recursos imagéticos e ambiente digital para dinamizar aulas de literatura brasileira em um curso de Letras, mais especificamente o tratamento do Modernismo, representado pelo poeta Carlos



Drummond de Andrade. A oficina 11: *Subjetividade leitora: a sátira em sala de aula*, de Patrícia da Silva Martins e Marta Aparecida Garcia Gonçalves, envolve a leitura literária de textos satíricos com a representação literária local, com direito a participação dos escritores, e registro criativo em isogravura, realizando uma tradução intersemiótica. A oficina 12, *Letramento Racial: A literatura como fonte de saber e fazer*, de Mauricio Belarmino dos Santos, Carlos Henrique Medeiros de Oliveira e Sandra Aparecida de Araújo Alves, mostra a potencialidade da literatura na educação antirracista, combinando obras da produção afro-brasileira com outras manifestações artísticas como a música, filmes e outros gêneros textuais como fotografia e publicidade. A oficina 13, *A Tempestade, de Shakespeare, no ensino médio*, de Rosângela Nunes de Lima e Marina Milito, traz uma experiência de ensino de literatura em aulas de língua inglesa em ambiente virtual durante a pandemia da Covid 19, cujos procedimentos podem ser adaptados também para aulas presenciais. A oficina 14, *Ilustração sonora dos textos infantis*, de Kelsen Bravos da Silva propõe que se revise a leitura de textos poéticos com crianças para privilegiar a sonoridade das letras e das palavras, recuperando o sentido original de toda poesia como fala ritmada. A oficina 15, *Letramento literário e escrita criativa: uma proposta a partir de canções*, de Sammya Santos Araújo e Lya Oliveira da Silva Souza Parente, articula uma inser-



ção responsiva dos leitores em canções populares, propondo que respondam ou se posicionem na mesma linha criativa com o eu-lírico. A oficina 16, *A Leitura Protocolada como estratégia de Letramento Literário*, de Rildo Cosson, procura mostrar como uma prática bem conhecida em ambiente escolar, a leitura protocolada, adquire uma nova feição quando utilizada segundo os princípios do letramento literário.

Desejamos vida longa a nossa Rede Nordeste de Ensino de Literatura – Renelit e esperamos que a cada seminário, conversa no café, encontro, reunião, livro publicado, ideias trocadas... consigamos mais e mais a presença da literatura nas escolas brasileiras, como um direito que não pode ser negado a nossos estudantes.

Fortaleza, verão intenso de 2025.





Oficina 1

Círculo de Leitura e Literatura Juvenil: uma experiência no ensino médio

Cristiane Conde
Severino Rodrigues

Muito mais que um grupo de pessoas dispostas em um formato circular para debater aleatoriamente a respeito de um determinado assunto, o círculo de leitura é construído por uma comunidade de leitores que tem o objetivo precípuo de se reunir para discutir a leitura de uma obra. Compreendemos o círculo como uma importante prática de leitura literária a ser desenvolvida nas atividades das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura.

Nossa oficina “Círculo de Leitura e Literatura Juvenil” ocorreu durante o II Seminário da Rede Nordeste de 2023. Os objetivos principais foram: apresentar a estratégia do círculo de leitura proposta por Cosson (2018); discutir as nove funções sugeridas para um círculo de leitura; e vivenciar a leitura literária de uma obra da literatura juvenil de autoria nordestina dentro do círculo de leitura.



O Seminário da Rede Nordeste no ano de 2023 foi ofertado em formato híbrido, com oficinas ocorrendo tanto presencial quanto remotamente. Nossa atividade foi ofertada por meio remoto, na plataforma *Google Meet*. Tivemos 32 inscrições e 26 presenças efetivas. Nosso público foi composto essencialmente por professores da educação básica e superior e por estudantes de pós-graduação de quase todas as regiões do país, não apenas da região Nordeste.

Na oficina construímos um círculo de leitura a partir do conto *Jorginho*, de autoria de Severino Rodrigues, um dos ministrantes da atividade. Em nossa modelagem consideramos o conto como o gênero mais adequado ao formato da oficina, devido, sobretudo, à exiguidade do tempo que dispúnhamos, por se tratar de um gênero curto que pode ser lido com maior rapidez.

O público-alvo, composto por docentes de Língua portuguesa e Literatura, impulsionou a seleção por um tema sensível, cuja discussão se faz necessária no chão da escola. O conto narra a história de um jovem que se voluntaria a trabalhar em um hospital de tratamento oncológico infantil após a perda de seu irmão caçula cujo nome dá título não só ao conto como também ao personagem que o jovem adota em suas apresentações para as crianças do local.

A oficina começou às 14h com uma breve apresentação dos ministrantes e dos participantes. Depois, por meio de apresentação de slides, realizamos um detalhamento do círculo estruturado, suas etapas



de organização e funções, fazendo perguntas constantemente e estimulando a contribuição dos participantes. Nosso intuito era mostrar aos professores participantes da oficina uma possibilidade de trabalho com o texto literário em sala de aula em que a leitura literária se materializa fugindo às tradicionais fichas de leituras e/ou provas. Assim, acreditamos que possibilitar ao professor um contato real com o círculo de leitura, vivenciando-o por meio da prática, na qual o docente se coloca no lugar do aluno e efetivamente como aluno, estimula de modo mais efetivo a replicação dessa estratégia de letramento literário em sala de aula e amplifica qualitativamente a sua realização.

Cosson (2018, p. 168) registra que após a preparação do círculo, as atividades de leitura se dividem essencialmente em três partes: o ato de ler, o compartilhamento e o registro. Iniciamos a prática do círculo com a leitura do conto *Jorginho*, realizada por um dos participantes da oficina. Em seguida, dando início à primeira etapa do compartilhamento, abrimos um espaço para que todos pudessem apresentar suas primeiras impressões acerca do texto. Depois, distribuímos os participantes em quatro grupos já previamente divididos por nós em ordem alfabética e os direcionamos a outras salas da plataforma *Google Meet*. Por meio do *chat* do *Google Meet*, postamos a divisão e o link que cada grupo deveria acessar.

Dessa forma, cada grupo recebeu a incumbência de discutir o conto durante uma hora, a partir de duas funções. O primeiro grupo ficou responsável pelas fun-



ções de sintetizador e de conector; o grupo dois ficou com as funções de perfilador e de ilustrador; coube ao grupo três as funções de questionador e de iluminador de passagens e, por fim, o grupo quatro se responsabilizou pelas funções de cenógrafo e de pesquisador.

Importa registrar que das nove funções elencadas por Cosson (2018; 2021), optamos por retirar a função dicionarista, pois os participantes concordaram que não haveria necessidade de discutir questões relativas a essa função. Cabe ressaltar, também, que o círculo, como toda atividade de leitura literária, constitui-se em uma prática flexível, que se materializa conforme as características da comunidade de leitores que o vivencia. Sendo assim, sua estrutura não é estanque e nem a atribuição de todas as funções se faz necessária, como também outras, a depender da obra em discussão, podem ser adicionadas. Acerca do acréscimo de uma nova função, recomendamos a leitura de Conde, Rodrigues e Bunzen (2022), listada, a seguir, nas referências.

Como equipe executora, entrávamos várias vezes nos *links* de cada grupo/função a fim de acompanhar o andamento das discussões e dos registros, além de verificar se os participantes tinham alguma dúvida ou dificuldade. Cosson (2018, p. 169) aponta o diário de leitura como uma das possíveis formas de registro das anotações e comentários das impressões advindas do momento da leitura. Para os círculos estruturados, como é o caso da estratégia desenvolvida em



nossa oficina, o autor sugere que haja a formalização dos comentários sob a orientação do professor. Uma hora depois, solicitamos aos grupos que retornassem à sala remota principal para iniciar a segunda etapa do compartilhamento, nesse momento, realizada com o grande grupo. Nessa etapa ocorreu a partilha das impressões. A fase do registro, na qual os participantes refletem como estão lendo e o funcionamento do grupo (Cosson, 2018, p. 171), também foi realizada coletivamente pelo grande grupo: à medida que cada grupo expunha o material elaborado, o grande grupo retroalimentava esse compartilhamento com perguntas e acréscimos de observações. A experiência foi muito rica, instigante e criativa. Destacamos, a seguir, o material produzido pelos grupos/funções *Iluminador de passagens* e *Ilustrador*:

Figura 1 – Trechos da obra

PARA REFLETIR

"Então respiro fundo e olho pela janela."

"Finjo que ninguém me olha e assim ninguém me vê."

"forço uma coragem para tê-la..."

O QUE NOS EMOCIONOU

"E percebo, em cada olhar ao meu redor, a pergunta de quando eles vão ficar mais altos e também receberão alta, mas eles não perguntam nada, porque não querem desfazer meu sorriso."

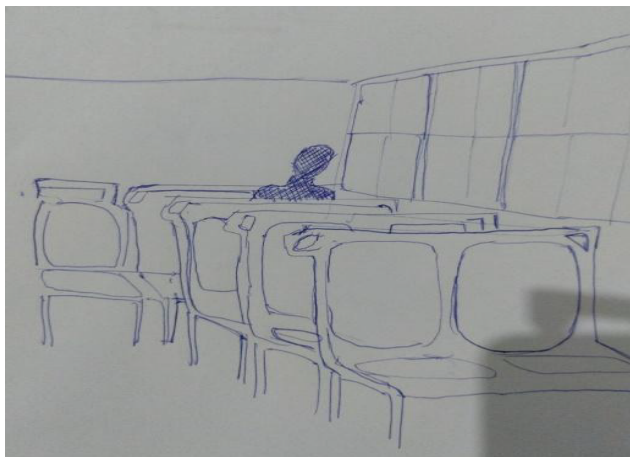
"Eu não choro na frente da Lili, que está cansada. Se chorasse, desfaria o sorriso cansado dela ao me ver. Sorrio e ela ri. Esses somos eu e Lili. E ela balbucia: "Jorginho, você é como um irmão"

"E hoje, de cabeça raspada, finjo ser o Jorginho para mantê-lo vivo em mim."

Fonte: (Conde; Rodrigues, 2023)



Figura 2 – Ilustração do trecho



Fonte: (Conde; Rodrigues, 2023)

Na primeira imagem, temos a seleção de trechos significativos da obra que, pelo grupo, foram divididos em dois blocos. O primeiro, intitulado para “PARA REFLETIR”, apresentando destaques/registros subjetivos de fragmentos que marcaram durante a leitura, e o outro, denominado “O QUE NOS EMOCIONOU”, com excertos motivadores de reflexões a serem discutidas coletivamente com os demais participantes.

Já na segunda imagem, temos a representação, por meio de uma ilustração autoral, de um dos momentos do conto lido feita por um dos participantes que gostava de desenhar e que viu, por meio dessa função, a possibilidade de compartilhar com



os outros colegas da oficina o seu interesse pela ilustração, como também de estimular os alunos à criação artística.

É importante ressaltar que a etapa de avaliação se realiza também durante as apresentações, por se configurar em um processo. Cosson (2018, p. 173) ressalta que os círculos de leitura demandam protagonismo de seus participantes e que promover formas paralelas e combinadas de avaliação e autoavaliação é um bom caminho para o professor sistematizar essa etapa.

Para a nossa oficina, entendemos que os registros realizados pelos grupos e a autoavaliação se constituíram como recursos avaliativos. No início da oficina, vale ressaltar, alguns participantes registraram que já realizavam o círculo em suas práticas. Depois das explicações e da realização do nosso círculo, os registros mudaram: afirmaram que pensavam vivenciar o círculo de leitura quando dispunham a turma em formato circular para responder às perguntas do professor.

Em síntese, vimos, por meio da materialização do círculo de leitura com professores, que essa prática se constitui efetivamente como um instrumento de fomento para a formação literária mais significativa e plural em sala de aula.



FICHA DA OFICINA

Título

Círculo de leitura e literatura juvenil

Ano/Segmento escolar

A partir do 1º Ano do Ensino Médio.

Caracterização

Prática de leitura literária que pode ser realizada em sala de aula, preferencialmente com a turma inteira.

Objetivo

- Construir um círculo de leitura – a partir de uma obra de literatura juvenil – como estratégia de tratamento literário na escola.

Duração da atividade

Um mês, se dedicar duas aulas por semana. Um bimestre, se dedicar uma aula por semana.

Textos trabalhados

- *88 Histórias: contos e minicontos*, de Severino Rodrigues.

CrITÉRIOS de seleção do(s) texto(s)

- O livro foi selecionado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Literário 2021);



- O valor estético da obra é respaldado por premiações reconhecidas como a seleção Acervo Básico FNLIJ e o Prêmio AEILIJ;
- A presença de temática fraturante na literatura juvenil como proposição de texto desafiador;
- Os textos apresentam relações intertextuais com outras obras literárias.

Detalhamento das atividades:

Segundo o professor Rildo Cosson (2018), “um círculo de leitura é essencialmente o compartilhamento organizado de uma obra dentro de uma comunidade de leitores que se constituiu para tal fim” (Cosson, 2018, p. 158).

No caso da composição estruturada do círculo são estabelecidas três etapas: a) *modelagem* (seleção do texto e preparação da turma), b) *prática* (leituras e discussões) e c) *avaliação* (tanto dos alunos quanto dos professores).

Na modelagem, há a escolha do título. Na prática, há a divisão da turma em grupos e são estabelecidos cronogramas de leituras e discussões a partir de registros em fichas de função. As nove funções propostas são: *conector*, *questionador*, *iluminador de passagens*, *ilustrador*, *dicionarista*, *synetizador*, *pesquisador*, *cenógrafo* e *perfilador*. Acerca das funções, Conde, Rodrigues e Bunzen (2022) sintetizam da seguinte forma cada uma delas a partir de Cosson (2018):



Quadro 1 - Funções

FUNÇÃO	ATIVIDADE DE LEITURA
Conector	Responsável por realizar a ligação da obra ou de um trecho lido com a vida ou o momento presente.
Questionador	Encarregado de trazer, para os colegas, perguntas reflexivas sobre passagens da obra (atitudes de personagens ou motivos pelos quais ocorreram determinados acontecimentos).
Iluminador de passagens	Incumbido de escolher uma ou várias passagens para apresentar ao grupo (por diversas razões: por ser bonita; por haver necessidade de explicação; por ser essencial ao entendimento da obra).
Ilustrador	Encarregado de trazer imagens (seja a partir de desenhos, pinturas, colagens) para ilustrar o texto.
Dicionarista	Incumbido de escolher palavras difíceis ou relevantes para a construção da apropriação da leitura.
Sintetizador	Responsável por sumarizar o texto.
Pesquisador	Incumbido de pesquisar informações contextuais relevantes para o texto.
Cenógrafo	Encarregado de descrever as cenas principais.
Perfilador	Responsável por construir um perfil das personagens mais interessantes.

Fonte: (Conde; Rodrigues; Bunzen, 2022).

A culminância ocorre quando cada grupo apresenta seus cartões de função.

Avaliação das atividades

A avaliação é vivenciada de modo contínuo, por meio das observações atentas do docente e da autoavaliação dos alunos, podendo ser utilizada a ficha sugerida por Cosson (2021), conforme reprodução a seguir:



Figura 3 – Ficha de avaliação

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO

Obra: _____
 Grupo: _____
 Aluno: _____

1. Assinale um dos três itens para cada afirmação sobre sua atuação como membro de grupo no círculo de leitura.

Afirmação	Sempre	Às vezes	Raramente
1. Fiz a leitura do trecho antes do encontro			
2. Fiz anotações sobre o texto durante a leitura ou logo após a leitura			
3. Preenchi meu cartão de função antes do encontro			
4. Apresentei minha função com sucesso			
5. Ouvi com atenção as perguntas dos colegas			
6. Respondi a tudo que me foi perguntado			
7. Fiz perguntas para entender melhor a função do colega			
8. Esperei minha vez de falar durante a discussão			
9. Registre com detalhes o encontro			
10. Ajudei a fazer os comentários do grupo no final do encontro			

2. Escolha duas ou mais das afirmações para explicar por que assinalou *sempre*, *às vezes* ou *raramente*.

Fonte: (Cosson, 2021).

Papel do professor

Conforme Cosson (2021), o professor é o condutor das atividades do círculo, de modo sistemático e organizado, a fim de que os alunos compartilhem suas leituras do texto literário em discussão.

Equipe executora

Cristiane Conde
 Severino Rodrigues



REFERÊNCIAS

- CONDE, Cristiane; RODRIGUES, Severino; BUNZEN, Clécio. Iluminando o círculo de leitura a partir do romance juvenil *Iluminuras*. In: SEGABINAZI, Daniela Maria; Sousa, Renata Junqueira de (Orgs). **Diálogos entre conhecimentos prévios e novos aprendizados: o texto literário na Educação Básica**. Presidente Prudente, SP: Campos Editora, 2022.
- CONDE, Cristiane; RODRIGUES, Severino. Registro da Oficina Círculo de Leitura e Literatura Juvenil: uma experiência no ensino médio. **Rede Nordeste de ensino de Literatura**. Fortaleza, 2023.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2018.
- COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.
- RODRIGUES, Severino. **88 histórias: contos e minicontos**. São Paulo: Cortez, 2018.





Oficina 2

Leitura literária de um poema e um conto em língua espanhola na sala de aula de uma escola pública estadual

Girlene Moreira da Silva
Andresa Soares Carvalho

Nossa oficina teve como objetivo a formação leitora e literária em língua espanhola dos alunos do ensino médio da escola pública, promovendo um trabalho sistemático de leitura de gêneros literários para ampliar seu repertório e competência leitora e foi planejada para ser executada ao longo de quatro semanas, considerando o contexto de uma hora/aula semanal destinada à língua estrangeira. Os textos literários selecionados foram *Hombre de color* e *Rutinas*, com base em 10 (dez) princípios norteadores¹ essenciais para a formação leitora e literária dos alunos, considerando acessibilidade, motivação, integração de habilidades e autenticidade.

1 Estabelecidos em Silva (2016), a partir da pesquisa realizada durante o doutorado e de reflexões sobre os dados e resultados obtidos nesta pesquisa, bem como as contribuições teóricas de Mendoza (2002, 2004, 2007), Acquaroni (2007), Albaladejo (2007), Aragão (2006), dentre outros.



O poema *Hombre de color* traz como tema principal a questão do racismo, mais especificamente o preconceito de cor. Entendemos que:

A poesia promove uma ampliação dos modos de ler. A simples descodificação pode ser superada, ganhando novos contornos com a leitura de poemas (...) a poesia permite a recuperação de experiências anteriores e mesmo a incorporação das que são simultâneas ao convívio escolar. (Gebara, 2012, p. 14-15)

Já o conto *Rutinas* trata da rotina de uma família durante um bombardeio noturno em Buenos Aires, quando, em 1974, bombas explodiam regularmente à noite.

Na primeira aula, iniciamos a oficina por meio da *fase da pré-leitura*, com a poesia *Hombre de color* trabalhando a predição e levantando hipóteses sobre o título do texto, com perguntas do tipo: “¿Sobre qué creen que tratará el texto?”. Tudo o que foi dito, foi anotado no quadro branco, numa tentativa de construção do campo semântico: homem de cor.

Depois, passamos para a *fase da leitura*. Entregamos o texto aos alunos e pedimos que eles fizessem uma leitura silenciosa e individual. A leitura foi executada com facilidade, uma vez que muitos dos alunos se identificaram com a leitura e não tiveram muitas dúvidas de vocabulário. Ao terminar a leitura silenciosa, podíamos escutar risos e elogios ao texto e afirmações, como: “Ainda bem que nasci preto”/ “É desse jeito mesmo”. Em seguida, lemos o texto expressivamente em voz alta.



Feito isso, passamos para a *fase da pós-leitura*. Solicitamos a participação dos alunos para marcar no quadro as predições que estavam certas e as que estavam erradas. Os alunos afirmaram que todas. Fizemos depois alguns comentários sobre o gênero literário lido, explicando que era um poema, texto literário caracterizado pela composição em versos estruturados de forma harmoniosa. Falamos um pouco também sobre as diferenças entre as pessoas. Em seguida lançamos algumas perguntas a eles:

- ¿Cuáles las palabras que les ayudaron a entender el texto?
- ¿Cuál la relación entre el color negro y los demás colores?

Vimos que muitos dos alunos se projetaram para o texto, comprovando que “no instante poético do texto, o indivíduo se reconhece como sujeito do seu próprio destino, se identifica com as alegrias e tristezas do texto e passa a entender as suas próprias alegrias e tristezas” (Cruz, 2012, p. 210). É um momento oportuno para discutir questões sobre o racismo.

Como atividade final, solicitamos que completassem a frase “El prejuicio es _____”. No início, os alunos se assustaram e disseram que não saberiam fazer. No entanto, incentivamos e dissemos que era uma frase de uma linha só. Eles tentaram escrever sozinhos e, quando não conseguiam, chamavam para saber como se escrevia em espanhol alguma palavra que eles estavam tentando colocar na frase. Depois de



dez minutos, os alunos leram as frases produzidas e as anotamos no quadro: “El prejuicio es la pura ignorancia”/“El prejuicio es un color sin color”/“El prejuicio es horrible”/“El prejuicio es una manera de agresión a los humanos” /“El prejuicio es intolerante”/“El prejuicio es caótico”/“El prejuicio es una cosa muy mala” /“El prejuicio es una manera de ver algo como no es” /“El prejuicio es una soledad”. O registro no quadro foi uma forma de todos verem a escrita em espanhol, bem como cada um ir corrigindo o que escreveu.

Na segunda aula, a oficina com o conto *Rutinas* teve início com a explicação de que o texto a ser estudado seria um conto. Ao perguntarmos o que os alunos lembravam sobre as características do conto e dos tipos de narrador, eles falaram sobre o narrador-personagem e o observador. Perguntamos sobre as características de cada um, eles falaram que o personagem faz parte da história e o observador não. Acrescentamos, ainda, o narrador onisciente e explicamos que, nesse tipo, o narrador conhece tudo sobre os personagens e sobre o enredo.

Para trabalhar a predição da *fase de pré-leitura*, perguntamos o que era rotina para os alunos. A maioria deles falou que era acordar e ir pra escola e estudar e fizemos predições sobre o texto.

Na *fase da leitura*, adotamos o procedimento da leitura silenciosa pelos alunos e a leitura oral expressiva pela professora após a leitura dos alunos. A leitura em voz alta por um aluno também poderia ser



feita, mas para isso ele precisaria se preparar antes, o que não foi possível pela própria sequência da aula.

Na *fase da pós-leitura*, verificamos, com a ajuda dos alunos, as predições que estavam de acordo ou não. Também buscamos destacar quais palavras os ajudaram a entender o texto e também pedimos que os alunos identificassem as palavras que dificultaram a compreensão do texto, esclarecendo o significado. Depois, falamos um pouco sobre a ditadura na Argentina e estimulamos que os alunos falassem sobre o que compreenderam, com perguntas do tipo: “¿Por qué la rutina de los personajes está alterada?”

A maioria dos alunos se manifestou dizendo que a guerra e a violência eram tão rotineiras na vida da criança do texto, que o trovão era mais temido por ela. Depois, perguntamos se eles vivenciavam algum tipo de violência. Eles disseram que os assaltos no bairro estavam aumentando, mas que ainda não eram vistos como comuns. Comum para eles só pedintes. Também indagamos qual gênero eles tinham lido e todos afirmaram que era um conto e que tinha sido fácil reconhecê-lo. Vimos, pois que os leitores “também fazem conexões com a natureza dos textos” (Giroto; Souza, 2010, p. 69).

Para finalizar, pedimos que os alunos escrevessem em espanhol qualquer frase sobre a violência. Eles escreveram em duplas e leram em voz alta no final da aula. É interessante observarmos que a leitura desse conto permitiu que os alunos refletissem sobre



as sensações que um texto literário pode provocar no leitor. Muitos disseram que era muito triste viver em meio à violência e se comoveram com a história, o que nos mostra que a “literatura também pode ter uma função educativa mais ampla na sala de aula em que ela pode ajudar a estimular a imaginação dos nossos alunos, para desenvolver suas habilidades críticas e aumentar a consciência emocional deles”² (Lazar, 2005, p. 19, tradução da autora). A competência literária na língua espanhola estava sendo construída e os alunos, além de compreenderem o texto, conseguiram apreciá-lo e interpretá-lo.

O impacto da oficina foi avaliado pelo engajamento dos alunos, pela ampliação de seu repertório literário e pela participação nas discussões e produções textuais. A experiência contribuiu não apenas para a compreensão da língua espanhola, mas também para uma reflexão sobre questões sociais e históricas.

² literature may also have a wider educational function in the classroom in that it can help to stimulate the imagination of our students, to develop their critical abilities and to increase their emotional awareness.



FICHA DA OFICINA

Título

Leitura Literária em língua espanhola na escola pública estadual

Ano/Segmento escolar

Ensino Médio

Caracterização

Estratégia de leitura literária no ensino de língua espanhola com base em dez princípios norteadores e três fases de execução: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Objetivo

- Promover a formação leitora e literária em língua espanhola de alunos do ensino médio de escola pública, a partir do trabalho sistemático de leitura de gêneros literários.

Duração da atividade

4 semanas, considerando o contexto de 1 h/a semanal destinada à língua estrangeira.

Textos trabalhados

- Poema: *Hombre de color*, de Léopold Senghor;
- Conto: *Rutinas*, de Mario Benedetti.



CrITÉRIOS de seleÇÃO dos textos

Baseados nos dez princípios norteadores que julgamos essenciais para a conscientização, reflexão e implantação efetiva da leitura literária nas aulas de língua espanhola no ensino médio:

- A seleção de textos literários a serem utilizados nas aulas de língua espanhola no ensino médio é semelhante à escolha de outros textos: devem ser escolhidos levando em consideração a acessibilidade, a significação e a motivação e a integração das várias habilidades e várias possibilidades de serem explorados, além de serem autênticos. O que diferencia a seleção entre textos literários e não-literários é a questão do repertório leitor do professor, já que ele precisa conhecer/ler textos que, muitas vezes, pode não ter lido durante sua formação, para poder escolher aqueles que sejam mais compreensíveis e atrativos para os alunos;
- Os alunos (e os professores) têm suas preferências de temas e gêneros, tanto em língua materna, quanto em língua estrangeira. É preciso conhecer bem os dois gostos, para que os dois sejam levados em consideração e um não prevaleça sobre o outro. E, com certeza, o professor encontrará um texto literário com o tema que ele procura, dada a diversidade de temas existentes já escritos nas literaturas em língua espanhola;
- O professor, no trabalho de sedução e formação leitora e literária dos alunos, precisa trabalhar o



filtro afetivo (motivações extrínsecas para que as intrínsecas apareçam posteriormente, elevação da autoestima e situações de baixa ansiedade);

- É necessário um planejamento com atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, trabalhando predição, compreensão e interpretação, considerando o tempo para cada atividade. Esse planejamento deve ser contínuo a partir das necessidades da turma e das reflexões da professora sobre a eficácia dos textos para cada grupo específico;
- O uso didático do texto literário nesse contexto não deve ser visto como um pretexto apenas para uma aula de gramática, para fazer resumos, preencher fichas ou para aulas de teoria literária (autores, épocas, estilos, etc), mas sim para formar leitores e enriquecer a competência comunicativa dos alunos, a partir do foco na compreensão leitora;
- O texto literário não é o único exemplo de texto linguisticamente rico ou ideal para desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos, mas um trabalho sistemático com a leitura literária pode render uma melhora eficaz no desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora e competência literária dos alunos de língua espanhola na escola;
- Os fragmentos de obras literárias maiores podem e devem ser trabalhados em sala de aula, pois podem ser um estímulo à leitura de obras mais complexas, porém, para a seleção, o professor deve considerar que o fragmento deve ter uma unidade de sentido em si mesmo, deve ser uma parte importante do



padrão geral do livro e seguir os outros critérios de seleção de textos literários: acessibilidade, a significação e a motivação e a integração das várias habilidades e várias possibilidades de ser explorado em sala de aula, além de ser autêntico;

- A literatura em língua estrangeira não é somente uma fonte de cultura. Mais que isso, ela é uma fonte de situações comunicativas em que podemos nos apoderar das formas linguísticas e conteúdos socio-culturais da língua estudada, além do que, através de atividades criativas e significativas, os alunos podem formar um hábito leitor literário, além de reinventarem suas formas de ler e seus gostos de leitura;
- A leitura literária em grupos, bem como as atividades decorrentes dessa leitura, deve ser estimulada, pois o conhecimento de um aluno pode complementar o conhecimento do outro e a interação é parte fundamental da formação comunicativa do aprendiz;
- O foco da aula de leitura literária deve ser a compreensão leitora e a interpretação, mas o professor pode elaborar atividades que estimulem o desenvolvimento de outras habilidades linguísticas.

Detalhamento das atividades

O trabalho proposto busca estimular a compreensão leitora, a reflexão crítica e a interação entre os alunos, sem restringir a literatura ao ensino de gramática ou teoria literária e cada texto será trabalhado em três fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura.



Na *pré-leitura* tentamos ativar os conhecimentos prévios genéricos, enciclopédicos, linguísticos e socioculturais dos estudantes, com perguntas sobre o tema, o vocabulário, dentre outras. Além disso, tentamos chamar a atenção deles para o gênero que iriam ler. Na fase da leitura, além de trabalharmos a leitura silenciosa e a oral, trabalhamos o reconhecimento, durante a leitura, de algo que tinha sido falado ou explicado na etapa anterior; fizemos relação de partes do texto com outros textos ou frases; dentre outros. Nessa fase, tentamos, ainda, estimular o aluno ao máximo para que ele explorasse o caráter polifônico dos textos e contribuísse após a leitura com uma interpretação reflexiva e crítica.

Se a fase da *leitura* é a da descoberta, do encantamento, do deleite propriamente dito, na fase da pós-leitura, é quando o aluno tenta interpretá-lo. Nas nossas aulas, planejamos que os alunos fizessem (oralmente ou por escrito) algo relacionado ao texto, propondo atividades de ordenação de textos, criação de um novo texto, parágrafo ou final do texto e, com isso, conseguimos proporcionar uma troca de experiências dos leitores.

Avaliação das atividades

Não há, certamente, uma garantia de que após as práticas de leitura, os alunos terão interesse pela literatura, mas o que constatamos é que contribuímos com a construção do repertório do aluno e demos a



eles a oportunidade de ampliarem seu universo de leitura e de conhecerem novos gêneros, obras e autores, enriquecendo seu intertexto leitor. Além disso, acreditamos que o conhecimento e a experiência que os alunos adquirem, por meio de uma aula com o texto literário, passa a fazer parte de sua vida, independentemente da proficiência linguística que eles possuam naquele primeiro momento com o texto.

Após essas reflexões e a partir dessa experiência de levarmos a literatura para a aula de língua estrangeira na escola, percebemos que o professor tem diante de si a união de duas áreas do conhecimento, que estão separadas no meio acadêmico: a literatura e a linguística aplicada. Estamos, pois, nos movendo para a constatação da fragilidade que essa separação nos traz, quer na formação inicial nos cursos de Letras, quer na prática docente para os quais esses cursos preparam.

Essa constatação deve nos levar às mudanças. Consideramos que, ao juntarmos os conhecimentos das duas áreas e desenvolvermos atividades de maneira a tratar língua e literatura como indissociáveis, teremos um professor de língua estrangeira com um olhar mais amplo com relação ao seu trabalho e à língua.

E quanto à escola, ela não pode deixar de trabalhar a leitura, seja em língua materna ou em língua estrangeira, pois ela é um meio válido para professores e alunos na aquisição de conhecimentos, por fornecer um campo rico de informações, que não se



limita apenas a aspectos estruturais da língua. É, ainda, segundo Cosson (2014),

um processo de compartilhamento, uma competência social. Daí que uma das principais funções da escola seja justamente constituir-se como um espaço onde aprendemos a partilhar, a compartilhar, a processar a leitura (...). Quando a escola falha nesse compartilhamento, no processo da leitura, na função de nos tornar leitores, falha em tudo o mais, pois não há conhecimento sem leitura, sem a mediação da palavra e da sua interpretação, da leitura, enfim. (Cosson, 2014, p. 36)

Outra contribuição do nosso projeto se refere à prática profissional da professora, em que a relação aluno-professor passou a ser construída também pela leitura. Segundo a professora, a relação melhorou tanto entre eles, quanto entre eles e ela. Além disso, ela percebeu mais segurança dos alunos na hora de responder às provas bimestrais de compreensão leitora e, ao longo do ano, maior participação nas aulas, o que estimulou a professora a levar o texto literário para outras turmas, entendendo que “a cada evento literário de que participamos, quer de leitura, quer de produção, modificamos a nossa relação com o universo literário” (Cosson, 2011, p. 283), e já modificou a sua prática docente, trabalhando a literatura, inclusive, em turmas e séries não participantes do projeto.

Papel da professora

Para um trabalho mais eficaz com a leitura em língua estrangeira, a professora foi mediadora da leitura, sendo inserida como um elemento a mais na in-



teração do processo de leitura, ainda que possa não atuar linearmente: autor-texto-mediadora-leitor.

A professora, portanto, teve um papel essencial como mediadora, uma vez que, ao pensarmos no tripé “leitura-formação-formador”, entendemos que a formação leitora do aluno, aqui falando do de língua espanhola, exige uma riqueza de repertório de textos por parte do professor. E, para que ocorresse essa mediação da leitura, o planejamento das aulas e das atividades foi essencial, por ser “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (Libâneo, 1994, p. 222).

Destacamos, aqui, que o momento destinado às leituras para a seleção dos textos foi, para a professora colaboradora da pesquisa, uma formação leitora já no exercício da sua função. Com a extensa carga horária assumida por ela, não há tempo para novas leituras, situação comum aos professores de línguas da rede pública do nosso país. “Como esses profissionais, de modo geral, estão há anos impedidos de ler, por falta de tempo, incentivo, dinheiro, etc., a sua relação vai se pautar pelos autores com quem tiveram a chance de conviver um dia, no passado” (Silva, 2006, p. 85).

Junto com a professora, lemos alguns textos literários e não-literários para, posteriormente, escolhê-los ou descartá-los e, a partir dos selecionados, elaboramos as atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura para serem desenvolvidas em sala de aula.



Equipe executora

Girlene Moreira da Silva

Andresa Soares Carvalho

REFERÊNCIAS

- ACQUARONI, Rosana. **Las palabras que no se lleva el viento:** literatura y enseñanza de español como LE/L2. Madrid: Santillana Educación, 2007.
- ALBALADEJO, María Dolores. Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. In: **MarcoELE: revista de didáctica ELE**. Nº 5, 2007. Disponível em <<http://marcoele.com/num/5/02e3c099fc0b38904/albaladejo.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2009.
- ARAGÃO, Cleudene de 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. Tese (Doutorado) - Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006.
- BENEDETTI, Mario. **Rutina**. Disponível em: <<http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/benedett/rutinas.htm>>. Acesso em: 5 jan. 2025.
- COSSON, Rildo. A prática de letramento literário na sala de aula. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos. **Nas trilhas do letramento:** entre teoria, prática e formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal de Grande Dourados, 2011, p. 281-297.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Leitura literária na escola: desafios e perspectivas em um leitor**. Salvador: EdUNEB, 2012.
- GEBARA, Ana Elvira L. **A poesia na escola:** leitura e análise de poesia para crianças. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- GIROTTI, Cynthia Graziella.G.S; SOUZA, Renata Junqueira.



- Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de. *et. al.* (org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 45-114.
- LAZAR, Gillian. **Literature and Language Teaching: a guide for teachers and trainers**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez. 1994.
- MENDOZA, Antonio. Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera. *In*: **Cuadernos de Educación 55**. Barcelona: Horsori Editorial, S.L., 2007.
- MENDOZA, Antonio. **La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria**. Málaga: Aljibe, 2004.
- MENDOZA, Antonio. El proceso lector: la interacción entre competencias y experiencias lectoras. *In*: MENDOZA, Antonio Fillola. (coord.). **La seducción de la lectura en edades tempranas**. Barcelona: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p.101-137.
- SENGHOR, Léopold. Hombre de color. *In*: GALEANO, Eduardo. **Los hijos de los días**. Buenos Aires: Siglo veintiuno, 2012, p. 275.
- SILVA, Girlene Moreira da. **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**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.
- SILVA, Lilian Lopes Martin da. Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano. *In*: João Wanderley Geraldi. (org.) **O texto na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006, p. 82-87.





Oficina 3

Mediação de Clubes de Leitura na escola: explorando a Literatura de Cordel

Leoneide Maria Brito Martins
Aldenora Resende dos Santos Neta

Consideramos que a literatura de cordel é um gênero literário que também deve ser explorado nos clubes de leituras nas escolas, integrando professores, bibliotecários e alunos do ensino fundamental, como uma possibilidade de resgatar essa literatura que apresenta temáticas diversas da realidade e da ficção, uma arte disseminada de geração para geração, muito forte em vários estados do nordeste brasileiro. Um gênero literário que apresenta um valioso potencial educativo, que busca resgatar e fortalecer as tradições orais e a memória popular, que precisa ser apresentado aos alunos e compor os acervos das bibliotecas escolares.

Nesse sentido, nossa oficina foi realizada inicialmente no espaço da biblioteca escolar do Colégio Universitário (COLUN), Escola de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís -



MA, envolvendo alunos do 5º ano do ensino fundamental, como atividade do Clube de Leitura “Maria Firmina dos Reis”. E, considerando a experiência positiva, resolvemos divulgar a oficina no *II Seminário da Rede Nordeste de Ensino de Literatura*, de modo a contribuir na formação continuada de educadores de diferentes áreas das licenciaturas, bibliotecários e estudantes universitários que têm interesse pela literatura de cordel e, também, pelas ações de incentivo à formação de leitores que podem ser desenvolvidas nos clubes de leitura na escola.

A oficina Mediação de Clubes de Leitura, focada na Literatura de Cordel com alunos do 5º ano e bibliotecários, foi uma experiência riquíssima e transformadora. Desde o início, a ambientação do espaço da biblioteca foi um convite para mergulhar neste gênero literário que muitas vezes é invisibilizado na escola. O local estava vibrante, repleto de cartazes com a logomarca do Clube de Leitura e a temática da oficina. O varal de cordéis decorava o espaço, exalando um ar de criatividade e acolhimento. Além disso, as exposições de livros e imagens das mulheres negras destacadas nas obras escolhidas conferiram um caráter significativo à atividade, reforçando a representatividade que queríamos discutir.

A primeira parte da oficina foi marcada por uma sondagem junto aos participantes. Perguntamos se já haviam lido algum texto de literatura de cordel ou se sabiam do que se tratava. A curiosidade nas expressões deles foi contagiante. Muitos estudantes não



conheciam o gênero e, ao apresentá-lo, percebemos um brilho nos olhos ao se depararem com um mundo novo de rimas e ritmos. Focamos em explicar a escolha do tema, ressaltando a importância da representatividade das mulheres negras na literatura de cordel, que muitas vezes é negligenciada.

Durante a leitura, a energia era palpável. Apresentamos os textos selecionados, enfatizando como as histórias retratavam mulheres heroínas que deixaram legados importantes. A distribuição dos textos, em grupos de 2 a 4 alunos, foi um momento de interação fascinante. Eles começaram a ler em voz alta, tentando captar a musicalidade das rimas e a oralidade dos versos. A atividade estimulava não apenas a oralidade, mas também a interpretação e a expressão, pois cada um trazia seu tom, sua entonação e isso enriqueceu a experiência de forma significativa.

No final, por ocasião da avaliação da oficina, dentre os depoimentos dos alunos, destacamos:

“Eu participei de uma oficina muito legal na escola. Essa experiência foi incrível e me fez aprender muito sobre as mulheres negras que fizeram história no Brasil. Durante a oficina, lemos 10 cordéis que falavam sobre heroínas como Antonieta de Barros, que lutou pela educação das mulheres, e Carolina Maria de Jesus, que escreveu sobre a vida difícil nas favelas. Cada história era cheia de coragem e inspiração, e eu me senti muito tocado ao descobrir mais sobre essas mulheres que, muitas vezes, não são tão conhecidas, mas que são superimportantes” (Estudante do 5º ano do COLUN/UFMA).



“Um dos momentos que eu mais gostei foi quando falamos sobre Dandara dos Palmares, uma guerreira que ajudou a lutar contra a escravidão. Fiquei admirado com a força dela e como ela foi uma líder. Nossa professora nos incentivou a pensar em como essas histórias ainda ressoam hoje, e isso me fez refletir como é importante conhecer nossa história e valorizar essas figuras femininas. Além de ler os cordéis, nós também criamos nossos próprios pequenos cordéis! Foi muito divertido, e pude expressar tudo que aprendi de um jeito criativo. Eu e meus colegas nos dedicamos para trazer essas histórias à vida com rimas e desenhos. No final, fizemos uma apresentação para a turma explicando quem foram nossas heroínas. Eu saí da oficina com um novo olhar sobre a literatura de cordel e um coração cheio de admiração por mulheres tão incríveis que ajudaram a moldar o Brasil. Essa experiência me deixou mais curioso sobre a história do nosso país e sobre a importância de conhecer e valorizar a participação das mulheres na luta por direitos e igualdade”. (Estudante do 5º ano do COLUN/UFMA).

Também os participantes do *II Seminário da Rede Nordeste de Ensino de Literatura* apresentaram *feedback* positivo em relação à oficina, por meio de depoimentos contextualizados sobre suas experiências literárias, destacando a importância de clubes de leitura na biblioteca escolar, como uma ação inovadora, envolvendo professores, bibliotecários e alunos, no incentivo à leitura e escrita e à formação de leitores críticos. Daí a importância de ressignificar a linguagem do cordel na sala de aula como narrativa que pode promover o letramento racial e contribuir no processo de educação antirracista, aproximando os alunos e professores numa ação educativa que



possibilita a discussão de temas diversos e focados em questões sociais e culturais que nos atravessam e nos colocam em situações de posicionamento crítico e de combate às desigualdades sociais.

FICHA DA OFICINA

Título da Oficina

Mediação de clubes de leitura na Escola: Explorando a Literatura de Cordel

Ano/Segmento escolar

5º ano do Ensino Fundamental

Caracterização

A oficina busca proporcionar interação entre professores, bibliotecários e alunos do ensino fundamental, por meio da mediação de Clube de Leitura no espaço da biblioteca escolar, explorando os acervos literários, a partir da seleção de textos de literatura de cordel que tratam sobre representatividade de mulheres negras na história do Brasil.

Objetivos

- Proporcionar momento de diálogos literários e de reflexão crítica, por meio de clubes de leitura, com vistas à formação de leitores no ensino fundamental, utilizando a biblioteca escolar como espaço laboratório de práticas leitoras;



- Apresentar estratégias de mediação de leitura e discutir com os alunos textos de literatura de cordel, como linguagem de resistência e memória cultural, focando no reconhecimento de mulheres negras invisibilizadas na história do Brasil.

Duração da atividade

1 mês, 2 horas semanais, totalizando carga horária de 8 horas, no contraturno escolar.

Textos trabalhados

- Foram selecionados 10 textos de cordéis que abordam 10 mulheres negras que marcaram a história do Brasil, em destaque: Antonieta de Barros, Carolina Maria de Jesus, Dandara dos Palmares, Esperança Garcia, Eva Maria do Bonsucesso, Laudelina de Campos Melo, Maria Felipa, Maria Firmina dos Reis, Mariana Crioula, Tereza de Benguela;
- Livro: *Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis*, de Jarid Arraes.

CrITÉRIOS de seleção do(s) texto(s)

Os textos selecionados são narrativas em cordel sobre personalidades da história do cordel e da literatura, em particular, destacam as mulheres negras que fizeram história e muitas foram invisibilizadas da historiografia brasileira. Daí a importância do reconhecimento dessas mulheres protagonistas e valorizadas



por meio da literatura de cordel, como linguagem de resistência, de memória e história. Compreende-se que os textos selecionados possibilitam um diálogo fecundo sobre representatividade negra no Brasil e a importância de uma literatura que contribua para a fruição, mas também para uma leitura crítica e antirracista. Portanto, elegemos o recorte biográfico de personalidades históricas, mulheres negras, para discutir a temática do protagonismo feminino e os legados culturais dessas mulheres ainda invisibilizadas na história do Brasil e pouco exploradas em sala de aula, com alunos do ensino fundamental.

Outro aspecto que mereceu destaque diz respeito à materialidade do texto de cordel, onde foi discutido também a forma como esse texto literário se originou e sua evolução ao longo dos anos, expandindo-se do folheto ao livro impresso e ao formato digital, como estratégias de democratizar o acesso à literatura de cordel e também mostrar suas diferentes formas de registro e de difusão. Compreendemos que a literatura de cordel é um gênero autêntico da cultura brasileira e nordestina, de valor histórico e identitário, e, vale ressaltar, que em setembro de 2018 foi reconhecida pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil.

Detalhamento das atividades

A oficina compreende as seguintes etapas:



Antes da Leitura

Ambientação do espaço da biblioteca (fixação de cartazes/*banner* com a logomarca do Clube de Leitura “Maria Firmina dos Reis” e a temática da Oficina; varal de cordel; exposição de livros de literatura de cordel; exposição de varal de imagens, com fotos das mulheres negras retratadas nos livros selecionados); sondagem junto aos participantes, perguntando-lhes se já leram algum texto de literatura de cordel, se sabem o que é o gênero literário cordel e suas diferentes materialidades textuais (folheto, livro, textos digitais, poesias avulsas, e-books, podcasts, poesia falada); apresentação do tema da oficina explicitando a escolha sobre representatividade de mulheres negras na literatura de cordel como atividade integrante da programação do Clube de Leitura promovido pela biblioteca;

Durante a leitura

Apresentação dos textos selecionados e a importância de explorar o gênero literário cordel sobre temática antirracista na formação de leitores; distribuição dos textos, por grupos de 2 a 4 alunos, para leitura e discussão. Cada texto aborda sobre uma mulher, heroína da vida real, que fez história e deixou seu legado que precisa ser conhecido pelas novas gerações; proferição dos textos (ler em voz alta), buscando explorar a rima dos versos, a oralidade, por meio da entonação e ritmo da voz, na forma de tro-



cadilho; debate dos textos, envolvendo todos os participantes, que serão convidados a expor seus pontos de vistas e as relações com o momento atual, a importância da leitura do gênero literário cordel para compreender a nossa história, a nossa identidade e diversidade culturais.

Após a leitura

Os participantes são incentivados pelo professor e/ou bibliotecário (a título de curiosidade e atividade complementar) a pesquisarem em diferentes fontes de informação (na biblioteca da escola, na sua casa, e/ou na internet), a biografia dessas mulheres negras e seus legados culturais que poderá ser divulgada nos próximos encontros do Clube de Leitura.

Avaliação das atividades

A avaliação da oficina desenvolveu-se de forma dialogada, por meio da interação entre os participantes e escuta de seus depoimentos acerca da vivência literária que a oficina proporcionou e do conhecimento de narrativas com a linguagem do cordel, assim como foi disponibilizado um formulário de avaliação, com base em três questões: “que bom!” (o que foi significativo na oficina); “que pena!” (o que poderia ter sido melhor); “que tal?” (sugestões).

Que bom: (O que foi significativo na oficina)

“Que valeu pela oportunidade de estar juntos neste curso”;



“Que pude rever atitudes, conhecer novos conceitos e adquirir mais conhecimentos”;

“Que discussão sobre literatura de cordel está sendo explorada nas escolas”.

Que pena!: (O que poderia ter sido melhor)

“Que chegou ao fim...”

Que tal?: (sugestões)

“Importância de continuar com esta atividade”;

“Expandir a oficina na escola para outros níveis escolares”;

“Organizar rodas de leitura na biblioteca da escola, explorando a literatura de cordel, em conjunto com outros gêneros literários”.

Papel do professor

O professor e o bibliotecário devem atuar como mediadores de leitura e curadores literários, incentivando os alunos para uma leitura prazerosa, de valor estético, mas, sobretudo, crítica, que dialoga com diferentes linguagens e contextos culturais. Ressalta-se a importância do planejamento da oficina, seleção dos textos/livros, leitura prévia e aprofundada dos textos e organização do espaço onde a oficina acontece. É fundamental que os mediadores de leitura promovam um ambiente favorável à liberdade de expressão entre os alunos, pautada no respeito à diversidade de ideias, e conheçam uma variedade de textos/livros, filmes, documentários e vídeos para sugerir aos alunos como leituras complementares que possam contribuir para ampliar seus repertórios culturais.



Equipe executora

Leoneide Maria Brito Martins

Aldenora Resende dos Santos Neta

REFERÊNCIAS

ALVES, Januária Cristina (org.). **Heróis e heroínas do cordel**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras**: em 15 cordéis. 2. ed. São Paulo: Ed. Seguinte, 2020.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Arusha Kelly Carvalho de. **O cordel em sala de aula**: sugestões didático-pedagógicas para o uso da literatura popular visando o incremento da leitura. Curitiba: Appris, 2023.





Oficina 4

Infância e Racismo, problemática que atravessa séculos

Líliã Sampaio
Maria das Graças Costa Cordeiro Gonçalves

Aplicamos a atividade proposta em uma oficina *on-line* no II Seminário da Rede Nordeste de Literatura, em 2023. Os participantes foram jovens e adultos que eram, em sua maioria, estudantes de Letras e professores da rede básica de educação de vários estados do Nordeste. Para esse público, apresentamos uma síntese da sequência original, pois as adaptações foram necessárias diante do curto tempo e também pela aplicação da oficina ser *on-line*.

A princípio, apresentamos as telas e pedimos uma descrição de cada uma das imagens. Na descrição das telas, chamamos a atenção para a presença de crianças e convidamos os participantes a identificarem a qual período pertencia cada uma das obras e quais as situações do cotidiano que aquelas telas representavam. Como o título da nossa oficina tinha como tema a questão do racismo na infância, os participantes logo de início perceberam a presença de



crianças e em que posição social elas estavam e compartilharam suas percepções sobre as obras de arte, destacando os aspectos que mais chamaram a sua atenção. Essa etapa da oficina promoveu uma reflexão sobre os aspectos sociais e históricos presentes nas cenas representadas. A discussão aprofundou a análise da forma como as crianças eram retratadas, levando em consideração a época, os costumes e as características sociais de cada período.

Com esta análise, os participantes identificaram a presença de crianças brancas e negras em situações contrastantes. As diferenças sociais, raciais e históricas representadas nas obras de arte se tornaram evidentes, despertando a atenção para a maneira como a arte pode provocar reflexões a respeito das desigualdades e a experiência da infância em diferentes contextos. A análise das imagens gerou um debate sobre a relação entre a arte e a realidade social, aprofundando a compreensão do racismo na infância através do registro da representação histórica. A atividade também explorou como a arte pode ser um instrumento de denúncia e de luta contra a discriminação racial, promovendo a consciência e a empatia.

A análise crítica das obras de arte permitiu aos participantes entender a maneira como o racismo se manifestava em diferentes contextos. As discussões sobre a representação da infância em relação à raça ajudaram a desconstruir estereótipos e a fortalecer a percepção crítica dos participantes em relação às diferentes formas de discriminação.



Após a análise das telas, convidamos os participantes para realizarem a leitura do primeiro conto, *Negrinha*, de Monteiro Lobato, seguida de uma discussão do texto. Os aspectos estéticos das obras permitiram uma análise do discurso racista presente no texto *Negrinha*, de Monteiro Lobato, construído a partir das figuras de linguagem e das escolhas lexicais. A criança não recebe um nome, não pode falar, nem brincar, apenas existir e servir, não é ouvida e quando se manifesta de maneira que contraria os que estão a sua volta é castigada de maneira cruel, não tem ninguém por ela.

Alguns participantes recordaram ainda que Monteiro Lobato fez parte da Sociedade Eugenista de São Paulo, fundada em 1918, um grupo que defendia a ideia de que pessoas negras eram inferiores e justificavam a escravização. Assim, concluindo a justificativa para essas ideias presentes no texto lido pelo grupo e em diversos outros textos da literatura infanto-juvenil escritos pelo mesmo autor.

Em *Negrinha*, Lobato retrata a realidade de uma menina negra órfã, criada por uma família rica. A narrativa, escrita em 1920, reflete a visão da época sobre a escravização, com ênfase na criança, inocente e submissa. A personagem, apesar de sofrer abusos, é apresentada como passiva e resignada, incapaz de lutar contra a opressão. Lobato utiliza uma linguagem sentimental, explorando a compaixão do leitor pela personagem. A história, embora explorando a realidade da escravização, não aborda a questão de



forma crítica, perpetua a imagem do negro como inferior e a família branca como superior.

Após a leitura e análise do texto de Monteiro Lobato, os participantes foram convidados a realizarem a leitura do texto *Negrinha! Negrinha! Negrinha*, de Ana Maria Gonçalves. Os participantes destacaram nesse texto as diferentes posturas dos personagens diante do racismo sofrido pela estudante, ainda uma criança. Novamente, eles destacaram a estrutura discursiva, que permite que eles reconheçam o texto com um viés antirracista, considerando que, diferente do primeiro texto, as personagens são questionadas pelos seus comportamentos e atitudes diante da violência sofrida por Maria. Outro aspecto relevante apresentado na oficina é que a criança é nomeada, diferente da personagem do primeiro texto, mostrando identidade e respeito pela personagem negra; Maria, a personagem, uma criança indefesa que sofre racismo, tem pessoas que lutam por ela, essa realidade é totalmente diferente da realidade da personagem do primeiro conto.

Ana Maria Gonçalves, em *Negrinha, negrinha, negrinha*, propõe uma reinterpretação da obra de Lobato. O conto é uma resposta crítica, desafiando a visão romantizada da escravização, nele a autora retoma a história de *Negrinha*, mas a narra através de uma perspectiva crítica, o que o torna um grito de revolta contra a violência e o sofrimento a que a criança negra foi submetida.



O grupo participante da oficina ressaltou que a metodologia apresentada com a diversidade de linguagens verbais e não verbais, telas e textos literários é bastante relevante e enriquece o repertório de leitura dos estudantes. Avaliou ainda que a diversidade de atividades escritas, de observação e leitura podem contribuir significativamente para a participação ativa dos discentes.

Os participantes destacaram ainda, os aspectos de intertextualidade presente na proposta, e percebemos isso como uma característica da literatura que permite esse diálogo entre textos literários ou não literários, destacamos ainda, como um texto sempre pode convidar para a leitura de outros textos, como a sugestão de leitura do *Pequeno Manual Antirracista*, de Djamila Ribeiro.

Em *Negrinha*, Lobato aborda a escravização como um problema do passado, retratando-a de forma romantizada e sentimental. Gonçalves, por outro lado, em *Negrinha, negrinha, negrinha*, apresenta a escravização como uma realidade presente, uma ferida aberta na sociedade brasileira, com repercussões até os dias atuais que se manifesta no racismo estrutural e do racismo recreativo, como o sofrido por Maria, personagem de Gonçalves.

A infância negra, muitas vezes silenciada e invisibilizada, é trazida para o centro das narrativas, a comparação entre as duas obras nos permite analisar a evolução do debate sobre a escravização e a



infância negra no Brasil. Enquanto Lobato retrata uma visão idealizada de uma sociedade que aceita a escravização, Gonçalves apresenta uma crítica contundente, denunciando o sofrimento e a violência sofridos pela população negra ao longo da história em todas as etapas da vida.

A descolonização do pensamento e a valorização das culturas afro-brasileiras são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, a comparação entre os textos evidencia a importância da leitura crítica e da desconstrução de estereótipos. A literatura pode ser um instrumento poderoso na luta contra o racismo e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, sendo fundamental uma educação crítica e antirracista que esteja presente em todos os espaços, estimulando o debate sobre a história e a cultura brasileira, a fim de promover a igualdade racial e a justiça social.

A oficina abordando o racismo na infância proporcionou um espaço de diálogo, reflexão e aprendizagem para educadores e estudantes participantes. A experiência permitiu aprofundar a compreensão do racismo na infância, explorando as suas diferentes manifestações históricas e os desafios que a sociedade enfrenta para combater a discriminação.



FICHA DA OFICINA

Título

Infância e Racismo, problemática que atravessa séculos

Ano/Segmento escolar

9º Ano do Ensino Fundamental

Caracterização

A partir da crença e compreensão do papel formador, transformador e mobilizador da literatura na vida de um sujeito, propomos aos professores o trabalho com dois contos, em que consideramos os aspectos estéticos do texto literário e os aspectos éticos das temáticas presentes nos textos pensando em uma educação das relações étnico-raciais, para isso dialogamos ainda com pinturas que retratam o Brasil no final do século XIX e início do século XX.

Objetivo

- Apresentar uma proposta de ensino de literatura para a educação das relações étnico-raciais.

Duração da atividade

9h15 horas/aula, podendo ser distribuído em 6 dias.

Textos e quadros trabalhados

- Quadro: *Mãe Preta*, de Lucílio de Albuquerque.
- Quadro: *Um jantar brasileiro*, de Jean-Baptiste Debret.



- Conto: Negrinha, de Monteiro Lobato.
- Conto: *Negrinha! Negrinha! Negrinha!* - Ana Maria Gonçalves.

Crerérios de seleção do(s) texto(s)

A escolha desses textos se deu pela possibilidade de realizar uma leitura comparativa sobre o racismo, promover uma reflexão do que seja literatura afro-brasileira e a solidificação de uma educação antirracista.

Detalhamento das atividades

Escolhemos como estratégias metodológicas as dimensões ensináveis do texto literário segundo Forte (2020), que nos diz que o texto literário para além da fruico estética, tem dimensões ensináveis e em comunhão com a sequência básica (Cosson, 2019). Essas estratégias podem ser aplicadas nas aulas como descreveremos de maneira sintetizada a seguir.

Motivação - Duração: 2 horas/aula

Enquete sigilosa sobre a identificação ¢tnico-racial dos alunos; trabalhar com telas do período da escravidão que retratam pessoas escravizadas.

1ª Etapa

Para a enquete sigilosa, deve ser distribuída para a turma a seguinte pesquisa, explicando que os alunos não precisavam se identificar. Após recolher as respostas da turma e fazer a apuração, refletir junto com a turma os resultados.



Quadro 1 – Enquete sigilosa.

Como você se declara em relação a sua cor de pele?	() Sim () Não
Você acredita que existe racismo no Brasil?	() Sim () Não
Você se considera racista?	() Sim () Não
Você já sofreu racismo?	() Sim () Não
Você já presenciou alguma situação de injúria racial?	() Sim () Não

Fonte: Elaborado pelas autoras.

2ª Etapa

Apresentar as imagens de maneira individual, em slide, solicitando que os alunos observem com muita atenção cada uma delas. Depois, pedir que os alunos descrevam cada uma das imagens. Aproveitar as descrições para contextualizar as pinturas e compartilhar informações sobre as crianças negras durante o período da escravidão no Brasil e após a Lei Áurea.

Figura 1: Fotografia de época.



Fazenda de Quititi, Jacarepaguá, Rio de Janeiro; Georges Leuzinger

Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/08/racismo-em-pauta-2014-racismo-revelado>



Figura 2: Pintura 1 Mãe Preta, 1912 Lucílio de Albuquerque Óleo sobre tela - Reprodução fotográfica Caio Kauffmann/Itaú Cultural.



Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obras/83796-mae-preta>



Figura 3: Pintura 2 - *Um jantar brasileiro*, Jean-Baptiste Debret. Aquarela sobre papel. Rio de Janeiro, 1827.



Fonte: Pintura sob domínio público de Voyage Pittoresque et Hist (1829). Disponível em: <https://museuscastromaya.museus.gov.br/2025/04/01/brasiliانا/>

Introdução - Duração: 15 minutos

3ª Etapa

Apresentação do gênero conto e dos autores.

Apresentar muito brevemente as características do conto e os dois autores dos contos que serão lidos: Monteiro Lobato e Ana Maria Gonçalves.

Leitura - Duração: 3 horas/aula

4ª Etapa

Primeiro, solicitar uma leitura silenciosa do conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato. Pedir que destaquem palavras e expressões que os incomodem ou provoquem estranhamento e trechos que considerarem



marcantes. Em seguida, fazer uma leitura expressiva em voz alta. Convidar os alunos a partilhar os trechos destacados de maneira voluntária e o porquê de suas escolhas. Aproveitar para contextualizar o período histórico em que o conto foi escrito.

5ª Etapa

Convidar a turma a ler o conto: *Negrinha! Negrinha! Negrinha!*, de Ana Maria Gonçalves, seguindo os mesmos procedimentos anteriores.

Interpretação - Duração: 2 horas/aula

6ª Etapa

Solicitar que, em dupla, os alunos escolham uma das cenas de um dos contos e façam um desenho, escrevendo para ele uma legenda. No final, cada dupla apresenta seu desenho para a turma e todos serão reunidos em dois painéis, um para cada conto.

Extrapolação - Duração: 2 horas/aula

7ª Etapa

As mesmas duplas são convidadas a refletir sobre o tratamento que as crianças dos contos receberam e pensarem uma atitude antirracista que deve acontecer na escola. Para registrar suas ideias, as duplas podem criar *cards* (utilizando aplicativo Canva) com as ideias antirracistas para apresentarem aos colegas e postarem em suas redes sociais se o desejarem.



Papel do professor

Acreditamos que nessa atividade e nas demais atividades que pretendam o letramento literário, o papel do professor é o de mediador de leitura. É importante ressaltar que o professor deve proporcionar aos alunos momentos para que estes expressem suas opiniões, façam indagações e levantem questionamentos.

Equipe executora

Lília Márcia Sampaio Andrade

Maria das Graças Costa Cordeiro Gonçalves

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed., 9 reimp. São Paulo: Contexto, 2019.
- DUARTE, Eduardo de Assis (coord.). **Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XXI**. 2 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- FORTE, Sarah Maria. Práticas de leitura do texto literário e dimensões ensináveis. *In: Interdisciplinar*, São Cristóvão, UFS, v. 34, jul-dez, p. 227-244, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47250/intrell.v34i1.14978>.
- GONÇALVES, Ana Maria. Negrinha! Negrinha! Negrinha!. *In: TERRA, Helena; RUFFATO, Luiz (orgs). Uns e outros: contos espelhados*. Porto Alegre: Editora Dublinense, 2017, p. 115-123.
- LOBATO, Monteiro. **Negrinha**. Disponível em: <https://metavest.com.br/livros/negrinha-Monteiro-Lobato.pdf> Acesso em: 26 fev. 2023.
- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.





Oficina 5

A literatura como ponte para o diálogo: a leitura cumulativa

Rosimere Albuquerque

Nossa oficina de Leitura Cumulativa oferecida no Seminário de 2023 da Rede Nordeste de Literatura ocorreu com encontros remotos, via plataforma *Google Meet*. A proposta foi a leitura de sonetos de Camões; o conto *As Cicatrizes do Amor*, de Paulina Chiziane; poemas do livro *Safras de um triste Outono*, de Armênio Vieira; uma crônica de Pepetela; uma canção de Chico Buarque de Hollanda; e o trailer do filme *Ensaio sobre a Cegueira*, de José Saramago. A seleção utilizou como critério autores que foram homenageados pelo Prêmio Camões de Literatura, com exceção óbvia de Camões, que é o autor que nomeia o prêmio.

O encontro foi realizado por meio de uma reunião síncrona, com pouco mais de 20 pessoas (professoras, bibliotecárias e estudantes de graduação interessadas em leitura literária). Apesar do pouco



tempo destinado para o momento (duas horas), foram feitas algumas leituras, mas o foco acabou ficando mais centrado no compartilhamento da proposta. Após as boas-vindas e as apresentações dos executores da atividade, lemos um soneto de Luís de Camões. Após o compartilhamento das leituras de cada um dos participantes, foi apresentada a proposta e a justificativa do título da oficina.

Em seguida, partimos para o compartilhamento detalhado da proposta que foi pensada para uma turma com até 50 estudantes. Em duas aulas iniciais, o professor apresenta o projeto, em que os estudantes observarão quais países têm o idioma como oficial e quais implicações isso teve na vida desses povos (processo de violência, especialmente a cultural, desencadeada na colonização). Aqui, já será possível trabalhar com os estudantes o respeito às variações linguísticas presentes nas obras que eles terão a oportunidade de ler. Também será apresentado o Prêmio Camões de Literatura, o seu escopo e o motivo de homenagear Camões (primeiro grande autor literário português), trazendo suas obras e qual a relevância dele para os falantes da língua portuguesa, com a leitura inicial de um ou dois poemas de Camões.

Nas duas aulas seguintes, os estudantes farão a leitura do conto de Paulina Chiziane (Moçambique). O professor deve estimular a leitura individual e a coletiva, em seguida, solicitar que os estudantes elenquem a temática (o professor pode levar outros textos



para corroborar com essa temática explorada – imagens ou reportagens) e quais palavras são mais exploradas no texto (essas palavras serão registradas e, ao final, o professor vai colocar na Caixa do Poema, que será apresentada aos estudantes para a produção final.

Nas próximas duas aulas, os estudantes farão a leitura de poemas de Armênio Vieira, de Cabo Verde. Aqui, já podem ser divididos em grupos, então a leitura será feita em grupo e, em seguida, um representante do grupo lê para os demais colegas. Depois, os estudantes farão o destaque para a temática (o professor pode levar outros textos para corroborar com essa temática explorada – imagens ou reportagens) e quais palavras são mais exploradas nos poemas para a Caixa do Poema.

Nas duas aulas seguintes, os estudantes farão a leitura de uma crônica de Pepetela, de Angola (caso o professor ache confortável, pode ser lida mais de uma crônica, dividindo a turma em grupos). A leitura deve ser individual ou em grupo, e em seguida, um representante do grupo lê para os demais colegas. Depois, os estudantes farão o destaque para a temática (o professor pode levar outros textos para corroborar essa temática explorada – imagens ou reportagens) e quais palavras são mais exploradas na (s) crônica (s) para a Caixa do Poema.

Com mais duas aulas, será a vez do Brasil. Pode ser feita a leitura de um conto de Lygia Fagundes Tel-



les (*Venha ver o pôr do sol*) e ouvir uma canção de Chico Buarque de Hollanda (*Geni e o Zepelim*). Em ambos, é possível relacionar a temática colonização e a violência contra a mulher, bem como, perceber as nuances presentes nas metáforas. Ao final desse dia, o professor pode entregar aos estudantes uma sinopse do filme “Ensaio sobre a Cegueira”, bem como mostrar o trailer. Em seguida, solicitar aos estudantes que pesquisem sobre o filme e sobre o autor José Saramago. Informe que será feita uma sessão de cinema na escola na aula seguinte do projeto de leitura.

As próximas aulas serão dedicadas a Portugal. Aqui, o professor deverá reservar um tempo maior para as aulas, se possível três aulas geminadas para passar todo o filme baseado na obra de Saramago. Como o tempo é suficiente, pode-se fazer um bate papo ao final sobre o que captaram do filme.

Em um próximo encontro de duas aulas, o professor pode mostrar a linha do tempo do Prêmio Camões de Literatura e destacar a ausência de Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, São Tomé e Príncipe, Timor Leste e Macau. Então, o professor vai solicitar que os estudantes façam uma pesquisa dos autores desses locais e apresentem na aula seguinte. Essa atividade de pesquisa pode ser feita em grupos (sugestão: 10 grupos, em que um mesmo país fique com duas equipes).

As duas aulas seguintes serão dedicadas à releitura dos poemas de Camões lidos inicialmente e a realização de uma atividade de escrita literária,



na qual os estudantes vão elaborar poemas a partir das palavras recolhidas ao longo do processo, além de inserir preposições e conjunções (fazer uma escolha aleatória). É importante deixá-los livres para essa produção, mas lembrar que os textos precisam fazer algum sentido. Outra sugestão é elaborar um grande mapa literário, em que, além de apresentar os países que falam a Língua Portuguesa, eles mostrarão excertos de textos ou obras dos autores lidos. O professor pode propor o desenho de pontes neste mapa, para destacar as relações que há entre os países, pois, além de terem sido colonizados pelo mesmo país, pode haver outras semelhanças culturais e sociais.

Finalizando com mais uma ou duas aulas, os estudantes devem partilhar suas produções.

Ao final desse detalhamento, alguns participantes acharam pertinente a proposta porque ela não se desloca daquilo que é exigido em sala de aula, com leituras e conteúdos que podem ser explorados em outros momentos, além dos destinados para essa atividade. Um outro ponto positivo é a ampliação de repertório que a proposta apresenta. Além de provocar a leitura de textos canônicos, é possível criar pontes até mesmo dentro dos estilos e obras literárias.



FICHA DA OFICINA

Título

Oficina de Leitura Cumulativa.

Ano/Segmento escolar

9º Ano do Ensino Fundamental ou 1º Ano do Ensino Médio.

Caracterização

Oficina de leitura e escrita literária que pode ser realizada em grupo de estudantes, uma turma inteira ou mais de uma turma.

Objetivo

- Promover a leitura de textos literários de autores de diferentes países que têm a língua portuguesa como oficial;
- Identificar particularidades e criar laços e pontes que identifiquem culturas e promovam o respeito e a descolonização do pensamento.

Duração da atividade

Duas aulas semanais, por três meses (um trimestre ou um bimestre e meio).

Crerios de seleção dos textos

Foram selecionados textos relacionados intertextualmente segundo o objetivo estabelecido. A



quantidade de textos está relacionada ao objetivo da prática, considerando a necessidade de estimular a leitura literária e a possibilidade de ampliação de repertório de leitura. Além disso, é importante estar atento aos aspectos relacionados ao contexto escolar, mas a sugestão é selecionar um texto por encontro/sessão; bem como textos com diferentes níveis de complexidade, de diferentes gêneros (orais ou escritos); e de origem diversa dentro da língua portuguesa, especialmente, entre os autores que ganharam o Prêmio Camões de Literatura.

Detalhamento das atividades

A prática da Leitura Cumulativa consiste, essencialmente, na leitura sucessiva de uma coletânea de textos intertextualizados. Aqui, foi utilizado o critério de tema base: os homenageados no Prêmio Camões de Literatura, por isso, os sonetos de Luís de Camões foram ponto de partida para compreender sua obra e como o autor foi importante marco na literatura em nosso idioma e quais as repercussões disso, originando esse Prêmio que integra e valoriza cada país que tem a língua portuguesa como oficial. A sequência de textos também segue uma ordem cronológica e diversa.

Preparação da coletânea

O professor precisa conhecer ou se propor a pesquisar sobre a temática e fazer uma seleção da coletânea com sensibilidade e respeito ao que pode



interessar ou estimular os estudantes para a leitura. Além disso, os textos precisam estar intertextualmente relacionados.

Leitura inicial

Consiste em estimular os estudantes a se envolverem na atividade de leitura.

Para isso, o professor pode utilizar estratégias com as quais está familiarizado e que têm ajudado a envolver a turma em práticas de leitura. Uma sugestão é sempre iniciar pelo compartilhamento de suas leituras e experiências. Relatos pessoais ou curiosidades referentes ao hábito de leitura costumam chamar a atenção de estudantes. Em seguida, o momento já pode ser de experimentar algum soneto de Luís de Camões ou um texto curto de outro autor selecionado para a atividade. Após a leitura, o professor apresenta o projeto, em que os estudantes observarão quais países têm o idioma como oficial e quais implicações isso teve na vida desses povos (processo de violência, especialmente a cultural, desencadeada na colonização). Aqui, já será possível também trabalhar com os estudantes o respeito às variações linguísticas presentes nas obras que eles terão a oportunidade de ler. Também será apresentado o Prêmio Camões de Literatura, de que se trata, e o motivo de homenagear Camões (primeiro grande autor literário português), trazendo suas obras e qual a relevância dele para a língua portuguesa. A Literatura aqui, na verdade, é



a ponte que pode criar diálogos entre os falantes da mesma língua. Sugerimos que a escrita para casa já seja designada neste primeiro momento, com uma pesquisa sobre o tema ou sobre os países que constituem esse grupo que tem a Língua Portuguesa como oficial. Além disso, o professor vai apresentar a caixa de palavras, em que os estudantes deixarão palavras dentro dela sempre ao final de cada momento de leitura compartilhada. Essa caixa ajudará na elaboração poética, ao final da oficina.

Leituras mediais

A cada encontro destinado para a atividade, é sempre importante resgatar o que foi visto no encontro anterior, antes de iniciar a leitura do texto destinado para aquele momento. Vale ressaltar que se deve ler um texto por encontro, com registro das leituras, a nossa sugestão aqui é pedir que eles elenquem aspectos temáticos presentes nas obras. Isso fará com que o estudante vá percebendo os elos que se conectam à realidade deles e como isso está sendo refletido na obra literária. Além disso, o professor pode deixar o estudante livre para trazer outros autores ou textos que não se enquadram na temática geral, mas que apresentam estilos semelhantes. Isso pode acontecer, especialmente, quando for trabalhado um autor de algum país que não seja o nosso. Esses movimentos e descobertas são importantes porque eles devem sempre fazer as descobertas das pontes que há entre



os autores de nacionalidades diferentes e as obras. O professor pode estimular a leitura individual ou em grupos, bem como a produção escrita. Em seguida, os estudantes devem compartilhar com o grande grupo e expor suas dúvidas e descobertas.

Leitura Final

Este momento pode ser uma nova leitura dos poemas de Camões lidos inicialmente e tentar identificar quais pontes há entre o autor e os outros autores lidos durante a prática. Ao final, de modo coletivo, a turma vai elaborar poemas com as palavras deixadas na caixa do poema. Aqui, a imaginação deles não deverá ser desestimulada. Além disso, cada grupo para ser deixado no mural da sala ou da escola, os estudantes podem finalizar a experiência com a elaboração de um grande mapa literário, em que, além de apresentar os países que falam a Língua Portuguesa, eles mostrarão excertos de textos ou obras de autores lidos. O professor pode propor o desenho de pontes neste mapa, para destacar as relações que há entre os países, pois, além de serem colonizados pelo mesmo país dominador, podem haver outras semelhanças culturais e sociais.

Avaliação das atividades

Além de estimular a leitura, espera-se que os estudantes percebam que a literatura é uma possibilidade de ponte entre culturas e povos, mesmo es-



tando em lugares tão distantes. Para perceber se isso foi construído, é necessário estar atento ao envolvimento nos estudantes, desde a leitura até o compartilhamento, bem como a interação com cada etapa proposta. O produto final (o texto, mapa ou mural) também pode ser utilizado para corroborar nessa avaliação. Tudo deve ser previamente definido entre professor e estudante.

Papel do professor

O professor deve oportunizar um espaço de leitura, de diálogo, de partilha, de compreensão, de pesquisa e de produção. Mediando a leitura, estimulando a pesquisa e a escrita, orientando na curadoria e ouvindo as colocações. Esse papel é importante porque promove um espaço coletivo que considera a aprendizagem mútua, respeitando os saberes de cada um e demonstrando que, por meio da leitura literária, é possível ver e sentir o mundo de diferentes modos.

Equipe executora

Rosimere Pereira de Albuquerque
Kleber Kleber Ferreira Costa



REFERÊNCIAS

- CAMÕES, Luiz Vaz de. **Sonetos**. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action&co_obra=1872. Acesso em: 1 fev. 2025.
- CHIZIANE, Paulina. As Cicatrizes do Amor. *In*: GODINHO, Maria Luísa; ROSÁRIO, Lourenço do (orgs.). **O conto moçambicano: da oralidade à escrita**. Rio de Janeiro: Te Corá Editora, 1994.
- COSSON, Rildo. Leitura cumulativa como letramento literário. **Entreletras**, Araguaína, v.11, n.2, p. 205-216, set/dez. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2020v11n3p205-216>>.
- HOLLANDA. Chico Buarque de. **Geni e o Zepelim**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/77259/>
- PEPETELA. **Crônica com fundo de guerra**. Lisboa: Edições Nelson de Matos, 2011.
- SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a Cegueira**. Trailer oficial legendado em Português. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o4Fyw01Qokw>.
- TELLES, Lígia Fagundes. Venha ver o pôr do sol. *In*: **Venha ver o pôr do sol e outros contos**. Rio de Janeiro: Ática, 2010.
- VIEIRA, Arménio. **Safras de um triste Outono**. Cabo Verde: Casa Brasileira de Livros, 2021.





Oficina 6

Discutindo o protagonismo da mulher a partir da leitura cumulativa

Kleber Ferreira Costa

A oficina ocorreu de forma remota durante o *II Seminário da Rede Nordeste de Ensino de Literatura*, realizado no Ceará em 2023, como uma alternativa de participação para quem não teve a oportunidade de estar no evento de forma presencial. O primeiro momento da oficina foi a apresentação da oficina e o motivo da seleção da obra *Niketche: uma história de poligamia*, de Paulina Chiziane, primeira mulher africana a ganhar o Prêmio Camões de Literatura, em 2021. Paulina Chiziane mescla em sua literatura a mitologia tradicional de Moçambique, onde nasceu, com a luta em defesa da condição feminina. Desse modo, foi apresentado o contexto da obra e o valor do prêmio para o país da autora. Em seguida, contextualizou-se a obra com a realidade brasileira com atenção à posição da mulher negra na sociedade.



Esse texto, por ser denso para uma leitura em sala, foi disponibilizado para os participantes de forma remota dias antes. Para participar da oficina, o primeiro critério foi que todos os participantes tivessem feito a leitura extraclasse de todos os textos.

No momento da leitura compartilhada do texto moçambicano do período pós-independência: *Niketche: uma história de poligamia* (apenas o capítulo 1), como a obra foi lida em casa, recorremos à técnica de destacar frases do romance, previamente digitalizadas e distribuídas entre os participantes, neste caso, pelo *link* mensagem, o que deu condição de remontar diferentes contextos da obra para, a partir disso, recontar o contexto, fazendo assim, uma releitura. A experiência com a técnica de frases da obra foi um grande momento de exercitar a leitura compartilhada em que um participante leitor solicita ajuda quando percebe que não lembrou de todo o contexto da obra.

Para completar esse momento de releitura, uma pergunta foi lançada ao grupo: Em que esta obra moçambicana dialoga com a cultura brasileira? Essa pergunta foi motivo de uma discussão sobre o tema ancestralidade e protagonismo da mulher. Os participantes, além de especificar a cultura moçambicana narrada, compararam com elementos da cultura brasileira. Uma situação de reconhecer que a cultura de Moçambique reverbera na nossa.



Seguindo a dinâmica, o segundo texto foi a prática de audição com a canção *Mulheres de Atenas*, de Francisco Buarque de Hollanda. Essa canção foi ouvida no grande grupo, porém sua discussão aconteceu em grupos e salas diferentes. Após o encontro do grupo, todos retornaram à sala central para o compartilhamento da discussão do texto 2 pelo representante. Esse reencontro foi o espaço de reconhecer as diferentes visões dos participantes sobre a letra/música e relacioná-la com o texto 1 (*Nikette: uma história de poligamia*). Registra-se nesta seção que a discussão variou entre elementos semióticos e contexto político-social e cultural que os participantes puderam descrever nos dois textos.

A terceira parte da dinâmica foi com outro texto narrativo, *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo. Seguindo a mesma metodologia, uma vez que os participantes já tinham recebido o texto e tinham realizado a leitura previamente, foram distribuídas entre eles frases do romance, também previamente digitalizadas para que pudessem remontar diferentes contextos da obra. Essa dinâmica foi guiada pela pergunta-chave: O que é descobrir a cor dos olhos?

Percebe-se que a interação entre os participantes foi diferente do primeiro texto, pois a autora, Conceição Evaristo, deixa na obra marcas de sentimento de infância e memória, o que terminou contagiando todos pela delicadeza das palavras. Em seguida, os participantes puderam preencher um quadro no-



meado de *Paralelo entre os textos* que apontava para as seguintes questões: a) tema; b) contexto social; c) intertexto/diálogo com outro texto e d) as vozes do texto. Nesse quadro, os participantes tiveram que descrever cada tópico com base em cada texto já discutido até este momento (texto 1, 2 e 3). O motivo para o quadro não apresentar o nome do texto é que o participante é quem tinha de caracterizar/registrar e não perder a informação de cada texto. Também, ele facilitava a análise comparativa, pois ao descrever, apontava para as semelhanças de informação presente entre os textos.

Realizado o preenchimento, voltou-se à roda de conversa para apresentar as semelhanças entre as questões guiadas pelo quadro, partindo sempre do primeiro texto como referência. Nesta seção, buscou-se relacionar mais a relação do texto 3 com o texto 1, mas ficou aberto o diálogo entre os três textos. É interessante perceber como o gênero narrativo envolve os participantes, principalmente quando guiados pela técnica das frases e pelo quadro de paralelo entre os textos. Neste sentido, percebe-se que a obra foi de fato lida e os participantes se envolveram com ela ampliando ou reforçando hipóteses.

Por fim, a dinâmica de leitura encerrou com a audição do texto 4 - Canção: *Triste, Louca ou Má*, de Francisco, el Hombre (como preferem ser chamados). Mesmo sendo uma canção muito conhecida entre os participantes, assim como a do texto 2 (*Mulheres*



de *Atenas*), essa canção foi ouvida pelo grande grupo e logo em seguida, descrita no quadro seguindo as questões propostas. Após esse momento, os participantes relacionaram as respostas escritas à cada questão do quadro e apontaram as semelhanças temáticas que envolveram os textos.

Essa dinâmica de relacionar textos pôde mostrar a função do professor em mediar o trabalho com a leitura do texto literário. Essa prática é importante quando a estratégia de leitura serve para mediar essa relação intertextual pela busca de conhecimento. O que aponta que a ação planejada do professor ajuda no processo de formação do leitor literário, tornando o estudante mais interativo com os textos.

Nesta oficina, a ênfase em texto narrativo como texto central foi proposital, tendo em vista que esse tipo de texto é trabalhado na sala de aula do ensino fundamental e médio de forma fragmentada pelo livro didático, o que dificulta despertar o gosto pela leitura desse gênero. Neste âmbito, registra-se o relato dos professores participantes em apontar a dificuldade do estudante em trabalhar esse gênero na escola, por ser muitas vezes longo, dificultando a compreensão e o fazendo optar por fragmentos e resumos prontos, deixando de lado o prazer de descobrir o texto literário.

Deste modo, ao unir a mediação do professor com a prática de uma avaliação processual, verificou-se que foi essa integração que fez com que essa técnica de leitura cumulativa, em cada intervalo em



que se preenchia o quadro com dados do texto em análise, instigasse os participantes a querer se envolver com o tema pelo mecanismo da relação textual. Ademais, fez com que os participantes chegassem a uma apreciação. Assim, observou-se que ao ler o tema por diferentes caminhos textuais, os participantes conseguiram depreender uma informação que foi desdobrada por diferentes formas e discursos, mostrando assim, o sentido da leitura cumulativa.

Nesta dinâmica, não foi dada ênfase na produção escrita, mas a motivação da leitura do texto narrativo pode ocorrer com uso da técnica descrita. Nada impede que sua aplicação na escola, possa implementar essa prática.

FICHA DA OFICINA

Título

Discutindo o protagonismo da mulher a partir da leitura cumulativa.

Ano/Segmento escolar

Estudantes do Ensino Médio (de forma específica os que participam do Núcleo de Estudo de Gênero das escolas públicas de Pernambuco); professores da rede estadual em formação continuada do eixo Letramento Literário do currículo de Pernambuco.



Caracterização

Prática de leitura extensiva que pode ser realizada por uma turma inteira do ensino médio, independentemente do ano de escolaridade.

Área disciplinar

A atividade pode ser realizada no ensino de língua portuguesa com atenção ao texto narrativo e a comparação temática/intertextual de autores de países de língua portuguesa. Também atende ao Currículo de Pernambuco, quando aponta para o eixo Letramento Literário. De forma interdisciplinar, encontra espaço através da Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. A atividade é de iniciativa dos professores pesquisadores com base no projeto de escola com Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher.

Objetivo

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

Tema abordado

O protagonismo da mulher negra a partir da leitura literária do texto narrativo.



Duração da atividade

6 (seis) aulas semanais, de forma que a vivência com o texto literário, não deixe fragmentar a temática.

Textos trabalhados

- Livro: *Niketche: uma história de poligamia*, de Paulina Chiziane;
- Conto: O conto *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo;
- Música: *Mulheres de Atenas*, de Chico Buarque de Hollanda;
- Música: *Triste, Louca ou Má*, de Francisco, el Hombre.

CrITÉRIOS de seleção dos textos

- Textos relacionados intertextualmente seguindo temas como ancestralidade, patriarcado, protagonismo negro, memória e reconhecimento de si.
- Cada texto com diferentes níveis de complexidade ajuda a compreensão do texto-base, o mais complexo.

Detalhamento das atividades

A prática da Leitura Cumulativa consiste, essencialmente, na leitura sucessiva de uma coletânea de textos intertextualizados, com retorno ao primeiro texto a cada leitura do texto seguinte, de um determinado número de textos ou ao final da coletânea (Cosson, 2020). Nessa perspectiva, esta atividade segue os seguintes detalhamentos:



4. Audição compartilhada do texto 2 - Canção:	
• Audição do texto 2 - canção <i>Mulheres de Atenas</i> , de Francisco Buarque de Hollanda;	5 min
• Discussão do texto 2 em grupo e sala diferente;	10 min
• Retorno à sala central e compartilhamento da discussão do texto 2 pelo representante;	15 min
• Relacionar o texto 1 com o texto 2.	10 min
5. Leitura compartilhada do Texto - Conto:	
• Leitura compartilhada do Texto 3 - O conto <i>Olhos d'água</i> , de Conceição Evaristo.	15 min
Aspecto metodológico: Esta leitura recorrerá à técnica de frases do romance, previamente digitalizadas e distribuídas entre os participantes que darão condição de remontar diferentes contextos da obra.	
• A discussão do texto 3 será mediada com a seguinte pergunta: O que é descobrir a cor dos olhos?;	15 min
• Relacionar o texto 1 e 3 apenas.	
6. Audição do texto 4 - Canção:	
• Audição do texto 4 - canção <i>Triste, louca ou má</i> , de Francisco, el Hombre;	5 min
• Discussão do texto 4 em grupo e sala diferente;	10 min
• Retorno à sala central e compartilhamento da discussão do texto 4 pelo representante;	15 min
• Relacionar o texto 1, 2, 3 e 4.	10 min

Obs: Como cada turma aponta para tempos diferentes de aprendizagem, fica a critério do professor verificar a possibilidade de tempo de aplicação e vivência com cada texto de forma que mantenha o diálogo temático entre eles.



Avaliação das atividades

A avaliação processual é a mais indicada, pois verifica como os participantes interagem na realização das atividades (leitura de textos, formação dos grupos de trabalho, discussão e a participação das atividades). O motivo da interação sugere dados de como o participante atua, que dificuldade encontra com o texto durante a atividade de leitura, o que pode ser motivo de acionar outras atividades de apoio.

A cada seção de atividade tem um momento de relacionar os textos, essa seção será importante para verificar se o objetivo da oficina está sendo atingido. No final, em forma de roda de conversa, cada participante apresentará como foi a sua experiência nesta oficina usando a técnica da leitura cumulativa.

Papel do professor

Além de planejar e selecionar a coletânea de textos, o papel dos professores/pesquisadores será de mediar o trabalho com a leitura do texto literário. Essa mediação se mostra importante no sentido de contribuir com a aplicação da técnica de leitura selecionada – leitura cumulativa. O que mostra que a relação intertextual é um mecanismo de busca de conhecimento.

Equipe executora

Kleber Ferreira Costa

Rosimere Pereira de Albuquerque



REFERÊNCIAS

- COSSON, Rildo. Leitura Cumulativa como letramento literário. **EntreLetras**. Araguaína, v. 11, n. 2, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2020v11n3p205-216>>. Acesso em: 4 jun 2023.
- COSSON, Rildo. **Paradigmas do Ensino da Literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.
- CHIZIAN, Paulina. **Nikette**: uma história de poligamia. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.
- MULHERES de Atenas. Intérprete: Chico Buarque. Compositor: Chico Buarque e Augusto Boal. *In*: MEUS Caros Amigos. Intérprete: Chico Buarque. São Paulo: Phillips Records, 1976. 1 disco vinil, lado A, faixa 2 (4min21s).
- TRISTE, louca ou má. Intérprete: Francisco, el Hombre. Compositores: Andrei Martinez Kozyreff, Juliana Strassacapa, Mateo Piracés-Ugarte, Rafael Gomes e Sebastián Piracés-Ugarte. *In*: SOLTASBRUXA. Intérprete: Francisco, el Hombre. São Paulo: Francisco, el Hombre, 2016. Faixa 6 (4min26s).





Oficina 7

A literatura tecendo saberes e fortalecendo identidades de crianças no Ensino Fundamental

Luzileide de Jesus Santos e Santos
Emanuelle da Silva Evangelista
Luciana Sacramento Moreno Gonçalves
Oton Magno Santana dos Santos

Tayó é o que todas as outras meninas como elas são: princesas que vivem a carregar sobre seus penteados, suas coroas reais, mesmo que não as vejam quando estão acordadas. (**Marcelo Xavier**)

Nossa oficina foi desenvolvida na Escola Municipal Ranulfo de Souza Bittencourt que atende o Ensino Fundamental do 3º ao 5º ano no município de Elísio Medrado - BA. A escola atende 6 turmas: 2 de 3º ano, 2 de 4º ano e 2 de 5º ano. As oficinas aconteceram concomitantemente em todas as turmas e os momentos foram acontecendo nas duas primeiras aulas de cada dia, durante uma semana, considerando de segunda a sexta-feira.



Mesmo reconhecendo a necessidade de trabalhar com as questões étnico-raciais de forma transversal, sem período e componente curricular demarcados, a oficina constituiu uma ação do Projeto Pedagógico da Unidade III em 2024 que teve como tema “A beleza do múltiplo: construindo trajetórias para o letramento racial”. Vale destacar que o relato aqui apresentado corresponde à aplicação da oficina na turma de 5º ano A.

O primeiro dia de aplicação da oficina já foi marcado por uma participação significativa dos estudantes. Através da sensibilização provocada pela contação da história *Tóim cadê você?* e da roda de conversa, alguns deles (as) sinalizaram em suas falas aspectos sobre a relação com seus cabelos. Participaram do diálogo crianças negras e não negras evidenciando que gostavam de seus cabelos como são. Algumas vezes já havíamos ouvido as crianças dizerem que não gostavam de seus cabelos, mas após a atividade evidenciarem a boa relação que tinham com seus cabelos. Foram motivadas, sem dúvidas, pela história contada.

Com a continuação da oficina, no segundo dia, as crianças acolheram a contação de histórias com entusiasmo, através das inferências, já presumiam o tipo de discussão que teríamos. A participação oral foi ainda maior do que no primeiro dia. As questões disparadoras para a reflexão da história contada influenciaram a realização de diálogos cada vez mais



subjetivos. Percebíamos que algumas crianças se sentiam representadas pela personagem principal Betina, pois aproveitaram a oportunidade para contar as experiências de trançar os cabelos com as avós, mães e tias. Observamos, nesta etapa de aplicação da oficina, o quanto a memória e a ancestralidade fizeram parte do processo.

Na aplicação da 3ª etapa da oficina, através do momento de leitura com *Meu crespo é de rainha*, de Bell Hooks, e exibição do vídeo sobre a importância do cabelo crespo para o movimento negro, as crianças negras demonstravam grande satisfação ao se identificarem com as personagens. A aceção do termo “rainha” que compõe o nome do livro lido, destituiu o padrão predominante na sociedade cujas representações sempre foram constituídas pelo sujeito branco. O ar de satisfação e felicidade se deu em decorrência da possibilidade de se sentirem reis e rainhas, tendo cor negra e cabelos crespos. O objetivo da oficina já estava parcialmente se cumprindo. Observamos que ao fazer os desenhos para compor a galeria de imagens, as crianças expressaram seus sentimentos em relação aos cabelos, enfeitando-os com flores, corações, coroas etc. Vale destacar também o quanto o conteúdo do vídeo possibilitou a ampliação das discussões.

A quarta etapa da oficina iniciou com a contação da história *O mundo no black power* de Tayó, de Kiussam de Oliveira. As atividades desse dia tiveram



um enfoque mais crítico e reflexivo, pois sugeriram a reescrita de termos racistas que circulam cotidianamente nos discursos na sociedade. A partir da expressão racista que aparece no livro “cabelo ruim”, os estudantes reformularam outras expressões para ajudar as pessoas a dizerem o que realmente querem dizer, mas sem o cunho racista. Após a aula expositiva-dialogada em que se discutiu os significados dos termos, os estudantes fizeram as reescritas e algumas ficaram assim: “denegrir/ destruir”, “lista negra/ lista ruim”, “criado-mudo/ mesinha”, a coisa tá preta/ a coisa tá feia”, “mercado negro/ mercado de prejuízos”, “inveja branca/ inveja”, “cabelo ruim/ cabelo crespo”. Além de realizarem as reescritas, os estudantes sinalizaram que a expressão que eles mais ouviram foi “cabelo ruim”, mas já contra-argumentaram que não pode mais se referir ao cabelo dessa forma.

A última etapa da oficina, aplicada no quinto dia, constituiu-se uma recapitulação de tudo que foi visto e vivenciado nas demais etapas. Os quatro grupos, de forma criativa, recontaram todas as histórias literárias vivenciadas durante a semana. Cada um apresentou de forma diferente: o primeiro grupo fez uma dramatização com a história *Tóim, cadê você?*, de Tamires Lima; o segundo fez uma paródia para recontar a história de *Betina*, de Nilma Lino Gomes; o terceiro grupo fez um conto da história *Meu cabelo é de rainha*, de Bell Hooks, usando uns fantoches que já tinham na escola; e o quarto e último grupo



recontou a história *O mundo no black power* de Tayó, de Kiussam de Oliveira, através da escrita e desenhos em cartaz.

Na avaliação da oficina muitos disseram que antes não gostavam da sua cor, dos seus cabelos. Sinalizaram que, através da afirmação de que seus cabelos são bonitos, passaram a se verem de forma diferente. Observamos que infelizmente as nossas crianças são violentamente afetadas pelo padrão de beleza eurocentrado. Para acreditarem na própria beleza, elas precisaram passar por uma espécie de convencimento, que só foi possível através das vivências literárias que tiveram nesse pouco espaço de tempo.

Também a participação oral foi algo de destaque durante a aplicação da oficina. Muitos estudantes aproveitaram a oportunidade para relatar episódios de racismo que sofreram, em sua maioria, por causa do cabelo. Os relatos revelaram o quanto precisamos disponibilizar tempo para ouvir nossos (as) alunos (as).

Com a criação de uma rotina com a experiência literária, fomos percebendo a mudança na forma de participar dos estudantes de forma gradual. A atenção e participação foi se intensificando dia após dia, o processo de entendimento da proposta foi se ampliando de maneira que o principal objetivo da oficina começasse a ser alcançado, pois a formação do reconhecimento identitário não se dá em apenas uma semana de oficina, mas esse período pode atuar como mobilização para que o processo de construção aconteça.



A experiência na aplicação dessa oficina para professores, na modalidade *on-line* no *II Seminário da Rede Nordeste de Ensino de Literatura*, suscitou reflexões, pois percebemos o quanto a implementação da Lei 10.639/03 ainda caminha a passos lentos ou não caminha. Mesmo após vinte anos da obrigatoriedade de sua implementação, percebemos que a formação docente ainda carece de atividades que tematizem a “educação para as relações étnico-raciais”. Nas discussões sobre os títulos de obras literárias apresentados na oficina, a maioria dos participantes sinalizou serem desconhecidos, pois não faziam parte de suas práticas. Diante disso, demonstraram-se interessados na proposta para ser aplicada posteriormente em suas aulas. A carga-horária de aplicação da oficina para educadores foi apenas de 3h, por isso foi adaptada para esse público e para a modalidade na qual foi apresentada, mas utilizamos os mesmos títulos literários utilizados com as crianças.

A promoção de momentos de reflexão, através da arte literária, foi oportuna para que mais crianças se sentissem representadas e respeitadas diante de práticas que ainda retroalimentam um currículo eurocentrado. Além disso, a oficina foi importante para que as crianças não-negras refletissem seus lugares nesse contexto, melhorando consequentemente as relações com colegas.



FICHA DA OFICINA

Título

A literatura tecendo saberes e fortalecendo identidades de crianças no Ensino Fundamental

Ano/Segmento escolar

3º ao 5º ano do Ensino Fundamental

Caracterização

Observando o quanto o racismo mexe com a autoestima das crianças e a proporção com que acontece nas escolas diariamente, faz-se necessário pensar em ações que intervenham nessa realidade de maneira contínua. Uma possibilidade de aprofundamento da temática, consiste no trabalho com a literatura, pois estimula o fortalecimento de identidades e a reflexão crítica dos sujeitos de aprendizagem. A presente oficina, que pode ser aplicada em turmas de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, foi pensada para ser desenvolvida em 5 etapas (uma semana) sendo que cada uma delas corresponde ao período de 1h40. Esta oficina também pode ser aplicada para professores, conforme foi aplicada na modalidade *online* no III Seminário PIBID/III Encontro do grupo de pesquisa LEALLL - UNEB/ I Encontro do grupo de pesquisa CLIC/I Encontro do grupo de pesquisa EICON.



Objetivo

- Promover o reconhecimento identitário negro infantil através da fruição literária e metodologias antirracistas;
- Incluir no processo de aprendizado a história e cultura africana e afro-brasileira, através de títulos literários que trazem representações positivas do sujeito negro, levando em consideração o que preconiza a Lei 10.639/03.

Duração da atividade

1 semana - 2h/aula por dia (1h40)

Textos trabalhados

- Música: *Respeita minha pele*, de Marvyn ;
- Livro: *Betina*, de Nilma Lino Gomes;
- Livro: *Meu Crespo é de rainha*, de Bell Hooks;
- Livro: *Tóim, cadê você?*, de Tamires Lima;
- Livro: *O mundo no black power de Tayó* , de Kiusam de Oliveira;
- Música: *Cabelo Lindo* , de Hora do Blec
- Vídeo: *Por que o cabelo crespo é tão importante no movimento negro*, de BBC News Brasil;
- Vídeo: A história e origem das tranças contadas pela professora Floresta, do Canal Histórias da Floresta.



Crerérios de seleção dos textos

Todos os textos escolhidos tematizam a beleza do cabelo crespo. O trabalho com tais textos nas aulas do Ensino Fundamental consistem numa possibilidade de através do texto literário tornar as crianças mais empoderadas, principalmente na relação com seus cabelos.

Detalhamento das atividades

Considerando que o reconhecimento identitário não se dá de uma hora para a outra, ainda mais quando se trata do trabalho com crianças, optamos por desenvolver a oficina em 5 etapas (1 semana), sob o intuito de promover uma rotina literária na escola com uma temática que pressupõe autonomia e respeito à diferença. As metodologias foram pensadas para desconstruir estereótipos e a lógica da beleza eurocentrada.

1º dia (1h40)

A aula será iniciada com um deleite bastante reflexivo, através da contação da história *Tóim, cadê você?*, de Tamires Lima. Em seguida, terá a ativação de conhecimentos prévios a respeito da importância da temática com uma roda de conversa e audição da música *Respeite a minha pele preta* (Marvyn). Após a audição da música, será solicitado que cada estudante escreva uma palavra que expresse o que a música representa pra ele e depois das palavras lidas, serão fixadas em um cartaz que leva o nome da música.



2º dia (1h40)

Contação da história compartilhada *Betina*, de Nilma Lino Gomes; a discussão sobre a história contada foi direcionada por meio de questões disparadoras (a professora vai adequando o nível das perguntas de acordo com turma em que a oficina está sendo aplicada).

Após a discussão sobre a história, o professor sonda se os estudantes já ouviram falar sobre a autora da história que acabaram de ouvir e discutir. Através de uma aula expositiva, a professora falará sobre a referida escritora negra e abordará a relação entre sua biografia e sua produção literária que traz, de fato, a história e cultura africana e afro-brasileira.

3º dia (1h40)

A aula será iniciada com a leitura de *Meu Crespo é de rainha*, de Bell Hooks. Em seguida, será deixado um tempo livre para que as crianças falem o que sentiram com a contação da história e será motivado um diálogo pela professora sobre a representação dos penteados do cabelo crespo, enfatizando que é carregado de significados, transcendendo a estética. Para o aprofundamento dessa discussão, será exibido o vídeo *Por que o cabelo crespo é tão importante no movimento negro*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kH-bxSrBTz8> que pode ser substituído por outro de nome *A história e origem das tranças contadas pela professora Floresta*, dis-



ponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VsLr-gqdBFgA>. Após a discussão do vídeo, será solicitado que os estudantes representem de forma artística os penteados que foram apresentados no livro e no vídeo para a confecção de uma “galeria de penteados de cabelos crespos” que será exposta no pátio da escola. Em cada arte criada, deve constar o nome do artista e do penteado.

4º dia (1h40)

A vivência literária desse dia de oficina é com a contação da história *O mundo no black power de Tayó*, de Kiusam de Oliveira. Após a contação, será deixado um espaço livre para que os estudantes falem o que sentiram ao ouvir a história. Em seguida, a professora sinaliza que na história aparece uma expressão racista que ainda é muito falada no dia-a-dia, dá pistas para que os estudantes descubram. A expressão que aparece é “Cabelo ruim”. Na oportunidade, a professora mostra um cartaz com mais expressões racistas que já foram naturalizadas na sociedade, sob o objetivo de desconstruí-las. Tais expressões são: “denegrir”, “lista negra”, “criado-mudo”, a coisa tá preta”, “mercado negro”, “inveja branca”, dentre outras. A proposta de reconstrução se dará através da discussão e reescrita das expressões para exposição no pátio. A atividade de reescrita poderá ser feita em grupos, em que cada um confeccionará sua plaquinha, contendo a expressão que terá novo



significado, a finalidade da reescrita é para que as expressões deixem de ser racistas. Ao final da aula, será tocada a música *Meu cabelo é lindo*, de Hora do Blec, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BIYVJk2ZUNM>.

5º dia (1h40)

O último dia de oficina, constitui-se o dia do reconto. A sala será dividida em quatro equipes e cada uma ficará responsável pelo reconto das histórias que tiveram contato durante a semana: *Betina* (Nilma Lino Gomes); *Meu Crespo é de rainha* (bell hooks); *Tóim, cadê você?* (Tamires Lima); *O mundo no black power* de Tayó (Kiusam de Oliveira). As equipes apresentam seus recontos com os recursos que acharem melhor para suporte: cartaz, fantoches, dedoches, peça teatral, dentre outras possibilidades. Após a finalização dos recontos, será proposta uma avaliação oralizada da oficina, propondo que os estudantes apontem o que acharam mais importante durante a semana em que houve a intensificação do trabalho com o respectivo tema.

Avaliação das atividades

Levando em consideração que a avaliação é um processo contínuo e que esta oficina foi planejada para ser desenvolvida no período de uma semana, a cada dia pensamos em instrumentos diferentes para a avaliação da participação dos estudantes: confec-



ção de cartazes, rodas de conversa, galeria de penteados, confecção de placas com expressões antirracistas e reconto das histórias trabalhadas durante a semana. Esperamos, portanto, que os estudantes participantes da oficina atuem ativamente das discussões assumindo posturas antirracistas bem como reconhecendo-se identitariamente.

Papel do professor

O professor, enquanto mediador do conhecimento, contribui na formação integral dos sujeitos, além de ajudá-los a desenvolver competências necessárias para o convívio profissional e social estimulando sempre o estudante a ser protagonista de sua aprendizagem, o que possibilita a formação de sujeitos capazes de respeitar as diferenças e sentirem-se pertencentes à sociedade onde atuam.

Equipe executora

Luzileide de Jesus Santos e Santos

Emanuelle da Silva Evangelista

Luciana Sacramento Moreno Gonçalves

Oton Magno Santana dos Santos



REFERÊNCIAS

- A HISTÓRIA e origem das tranças contada pela professora Floresta. YouTube, 12 de janeiro de 2023. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VsLrgqdBfgA>>. Acesso em: 20 out. 2024.
- CABELO LINDO. Música para crianças. Youtube, 26 de agosto de 2023. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BIYVJk2ZUNM>>. Acesso em: 21 out. 2024.
- GOMES, Nilma Lino. **Betina**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.
- HOOKS, Bell. **Meu crespo é de rainha**. São Paulo: Boitatá, 2018.
- LIMA, Tamires. **Tóim, cadê você?** Salvador: Secretaria da Educação, Secretaria de Cultura, 2014. (Coleção Pactos de Leitura).
- MARVYN. Respeite a minha pele. Youtube, 20 de novembro de 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZBWKxgQoyyo>>. Acesso em: 21 out. 2024.
- OLIVEIRA, Kiusam de. **O mundo no black power de Tayó**. São Paulo: Peirópolis, 2013.
- POR QUE o cabelo é tão importante no movimento Negro. Youtube, 20 de novembro de 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kH-bxSrBTz8>>. Acesso em: 20 out. 2024.





Oficina 8

‘Eu, adolescente e o texto literário

Emanuelle da Silva Evangelista
Luciana Sacramento Moreno Gonçalves
Luzileide de Jesus Santos e Santos
Oton Magno Santana dos Santos

A oficina literária “Eu, adolescente e o texto literário” foi desenvolvida, inicialmente, com alunos do oitavo ano dos anos finais do Ensino Fundamental em ambiente presencial. Durante a pandemia, ela foi adaptada para o ambiente virtual e replicada durante o *II Seminário da Rede Nordeste de Ensino de Literatura* com professores da educação básica no ano de 2023. Ambas foram práticas exitosas. Neste texto, focaremos no relato da atividade realizada com os adolescentes, por serem o público alvo da mesma.

A adolescência é uma fase desafiadora, mas também é uma fase de grande potencial. Foi a partir da observação dos conflitos pertinentes à adolescência, vivenciados pelos estudantes de uma turma do oitavo ano em uma escola pública do município de Ipirá, que motivou a construção dessa oficina literária, como forma de oferecer um ambiente escolar mais



acolhedor e seguro, podendo ajudar os adolescentes a enfrentarem melhor esses desafios, contribuindo para o desenvolvimento da empatia, uma vez que a leitura de diferentes histórias pode ajudá-los a se colocarem no lugar do outro e a perceber a importância de compreender os sentimentos dos outros.

A oficina também pode contribuir para o autoconhecimento dos discentes, já que ao se depararem com os conflitos vivenciados pelas personagens, isso pode gerar identificação e compreensão do experimentado por eles próprios. Essa conexão emocional pode auxiliá-los a sentir-se menos isolados e mais compreendidos e assim influenciar a melhoria de sua autoestima, pois ao se sentirem acolhidos, compreendidos e possuírem conhecimento sobre o que enfrentam, os adolescentes podem se fortalecer e passar a confiar mais neles mesmos.

A oficina literária pode, ainda, estimular o desenvolvimento do senso crítico dos educandos, uma vez que a leitura e a discussão de diferentes textos podem ajudar os adolescentes a desenvolverem o senso crítico e a refletirem a sua própria realidade, questionando as verdades que lhes são apresentadas. Há igualmente estímulo à criatividade, pois o acesso aos textos literários pode levá-los a perceber a leitura como lugar de acolhimento e motivá-los a buscar seu lugar de expressão através da escrita dos seus próprios textos para compartilhar seus sentimentos e ideias de forma subjetiva e criativa.



A escola, onde a prática literária foi aplicada não disponibilizava, inicialmente, acesso à internet para os alunos, por isso todas as atividades foram realizadas sem o auxílio de recursos tecnológicos. Tal limitação não diminuiu o êxito da atividade, uma vez que os textos escolhidos foram o ponto forte, com os estudantes neles se vendo representados. Esse dado pode encorajar muitos professores a realizarem essa oficina, pois a realidade de grande parte das escolas públicas brasileiras é o não acesso à rede.

Como dito anteriormente, essa oficina também foi aplicada com professores da educação básica durante o *II Seminário da Rede Nordeste de Ensino de Literatura* em 2023. Como a atividade foi realizada na modalidade virtual, houve a inserção dos recursos tecnológicos. Todavia, por não solicitarem uma competência avançada de informática, pode ser aplicada com alunos de oitavo e nono anos tranquilamente, até porque essa juventude é nativa digital e quase sempre possui acesso ao celular. A oficina também não exige uma estrutura especial para sua aplicação, basta que a instituição escolar disponibilize o acesso dos estudantes ao computador ou ao celular e à internet. O professor poderá ainda realizar adaptações da oficina para atender às demandas de sua realidade, substituindo textos para contemplar um conflito que não está em pauta de discussão ou realizando-a em modo híbrido, mesclando atividades presenciais e virtuais.



É necessário pontuar que alguns estudantes podem sentir-se tímidos para partilhar conflitos vivenciados por medo, insegurança, para que não demonstrem vulnerabilidade e isso é normal. Cabe ao professor deixá-los à vontade e oferecer um ambiente seguro, promovendo atividades que estimulem o diálogo, para que, aos poucos, os adolescentes se sintam acolhidos e possam confiar nos demais.

Esclarecidos esses pressupostos, passemos ao relato da experiência da aplicação da oficina *Eu, adolescente e o texto literário* com os alunos do oitavo ano. Para começar, optamos por organizar o espaço da sala de aula com as cadeiras em círculo durante a realização da prática, para que houvesse uma quebra na estrutura comum: cadeiras enfileiradas e houvesse uma destituição de hierarquia (professor/a X estudante), construindo um espaço mais convidativo ao diálogo.

Em seguida, fixamos um papel metro na parede, colocando à disposição dos estudantes alguns marcadores permanentes e solicitando que eles respondessem a seguinte consigna: Qual (is) é (são) o(s) conflito(s) mais vivenciado(s) na adolescência? Enquanto a dinâmica acontecia, colocamos a canção *Quinze*, de Larissa Manoela, que evidencia a insegurança e o imediatismo, sentimentos tão comuns a essa fase de vida. Disponibilizamos um tempo de 5 minutos para que eles respondessem a esse questionamento e palavras como identidade, *bullying*, violência, depressão, suicídio e drogas apareceram nesse painel.



Logo após, entregamos a cópia do texto *A metamorfose*, de Luis Fernando Veríssimo, para leitura silenciosa. Realizada a leitura, questionamos os estudantes: Qual(is) sentimento(s) despertado(s) pelo texto? Inicialmente, eles demonstraram estranhamento, pois jamais haviam tido contato com uma barata que se tornasse um ser humano, mas com as intervenções que realizamos, compreenderam que essa metamorfose era uma estratégia utilizada pelo autor para refletir a condição humana, seu comportamento, seus valores, a incansável busca para dar sentido à vida; estabelecendo um paralelo entre a “facilidade” de ser barata e a “dificuldade” em ser gente.

Feito isso, questionamos se os estudantes encaravam a adolescência como uma fase onde metamorfoses acontecem a todo momento e se era um processo fácil. Todos disseram que, apesar de a adolescência ser uma fase de descobertas, era muito desafiador ser adolescente, pois nem sempre eram compreendidos e apoiados, já possuíam muitas responsabilidades, enfrentavam conflitos, mas sem muita liberdade. A partir da fala que pontuou o enfrentamento de desafios, retomamos a dinâmica inicial do painel, destacando quais palavras foram as mais apontadas pelos participantes e o impacto trazido por aqueles enfrentamentos para as suas vidas ou ao universo juvenil.

A discussão foi bastante produtiva e aos poucos os/as estudantes foram se sentindo mais confortáveis e expondo tanto situações observadas quanto as vi-



venciadas por eles próprios. O estímulo à troca de experiências entre os/as estudantes além de criar um ambiente mais empático é fundamental para o aprendizado, pois permite que eles percebam a existência de diferentes perspectivas sobre um mesmo assunto e aprendam uns com os outros. Além disso, ao compartilhar suas próprias vivências, os discentes percebem as práticas escolares mais próximas de sua realidade, o que pode motivá-los a se engajarem no processo de aprendizagem e a perceberem a educação como ferramenta essencial para o seu desenvolvimento intelectual, social e afetivo, tornando a educação muito mais significativa e relevante.

Após estabelecer um diálogo mais generalista evidenciando a metamorfose ocorrida na adolescência e pontuarem alguns conflitos existentes, solicitamos a formação de cinco grupos com seis participantes. Cada grupo recebeu folhas de papel A4 e a instrução de produzir um mapa mental a partir do texto literário que foi disponibilizado.

Para tanto, deveriam ler e discutir o texto observando alguns elementos: a) destacar palavras-chave do texto para a produção do mapa mental; b) registrar palavras e/ou expressões que representassem a experiência do contato com o texto literário; c) apontar o(s) conflito(s) abordado(s) no texto; d) anotar palavras e/ou expressões que traduzissem a vivência das personagens e/ou eu-lírico ao lidar com os conflitos nos textos; e) identificar as estratégias utilizadas



para resolver os conflitos vivenciados pelas personagens e propor sugestões para a resolução dos conflitos apresentados nos textos.

A organização dos grupos aconteceu da seguinte forma: **Grupo 1** - *Boca Preta*, de Milsoul Santos; **Grupo 2** - *Os antissociais*, de Juliano Martinz; **Grupo 3** - *Fênix*, de Lilian Almeida; **Grupo 4** - *Pixaim*, de Cristiane Sobral; e o **Grupo 5** - *Gordiva*, de Jacquinha Nogueira. Informamos aos alunos que tanto o mapa mental quanto os elementos indicados para análise do texto deveriam ser socializados com os demais grupos.

Outro momento que se mostrou frutífero foi a clara identificação dos educandos com muitos dos embates trazidos pelos textos e a percepção de que eram situações coletivas, o que gerou empatia e aprendizagem. Os textos discutiam temáticas sensíveis como desigualdade social, uso de drogas, vazio existencial, desemprego, marginalidade, o não pertencimento a um grupo, a impopularidade, desilusões, identidade negra, padrões de beleza, dentro outros pontos abordados.

Para finalizar o momento, é importante reforçar que a adolescência é uma fase marcada por significativas transformações físicas, psíquicas e sociais dos sujeitos, que exige autoaceitação, mobilização para lidar com as situações vivenciadas e a criação de uma rede de apoio, que pode ser formada pela escola, familiares e setores públicos, para que os adolescentes possam lidar de forma construtiva com os seus conflitos.



É de grande relevância que a escola promova oficinas literárias, como a descrita aqui, que contribuam tanto para a formação do leitor literário quanto para estimular o debate e a reflexão crítica dos estudantes, fortalecendo o seu desenvolvimento integral. Ao se sentirem acolhidos e compreendidos, os educandos se tornam também mais seguros para expressarem suas opiniões e para compartilharem suas experiências, transformando a sala de aula em um ambiente de respeito, confiança e aprendizagem.

Assim, a literatura, que sempre foi mais do que palavras escritas no papel, pode contribuir para a formação humana do indivíduo. Ao abrir um livro, estamos abrindo portas para um mundo de possibilidades, um mundo onde podemos vivenciar sonhos, encontrar conforto, promover reflexão, inspiração. Como diz Anajara Tavares (2024), a literatura é palavra de cura, cura tanto para quem escreve quanto para quem lê. Ao conectar-se com as histórias de vida das personagens, desenvolvemos empatia, compreensão e identificação com diferentes experiências, podemos refletir e elaborar estratégias para enfrentar nossos próprios conflitos existenciais.

A adolescência é um período marcado por mudanças e transformações, onde os jovens buscam sua identidade, testam limites, estabelecem novas relações, enfim, buscam o seu lugar no mundo e atividades que estimulem a reflexão, a empatia e o direito de fala são ferramentas poderosas para auxiliá-los nessa jornada. Ao promover a reflexão, ajudamos os jovens



a entenderem melhor seus próprios sentimentos e pensamentos, enquanto a empatia os conecta com as experiências dos outros, fortalecendo seus laços sociais, já o direito à fala, desenvolve habilidades de comunicação e escuta; tudo isso ajuda para o convívio em sociedade, para o autoconhecimento e para a resolução de conflitos.

FICHA DA OFICINA

Título

Eu, adolescente e o texto literário

Ano/Segmento escolar

8º e 9º anos do Ensino Fundamental

Caracterização

A adolescência é uma fase desafiadora e todo professor de educação básica percebe as alterações comportamentais quando os estudantes vivenciam esse período, são mudanças no corpo e emocionais que refletem no relacionamento com o outro e consigo mesmo, influenciando também a sua vida estudantil, entretanto a forma como os adolescentes encaram essas transformações e a forma como os acolhemos podem deixar essa jornada um pouco mais leve. É fundamental o apoio da família, mas o professor tam-



bém pode ajudar o adolescente a enfrentar esse processo, criando estratégias para acolher e orientá-los durante essa fase. Assim, essa oficina literária pode configurar-se como uma estratégia para o estabelecimento de uma comunicação mais aberta e verdadeira com os adolescentes, criando um ambiente escolar mais acolhedor e seguro.

Objetivo

- Problematicar formas de representação presentes em textos literários;
- Destacar a adolescência/juventude como uma fase da vida repleta de desafios e possibilidades.

Duração da atividade

A partir de 2 h, podendo ser estendida a depender dos debates gerados.

Modalidade de realização da oficina

Ambiente virtual, mas pode ser replicada no presencial.

Textos trabalhados

- *A metamorfose*, de Luís Fernando Veríssimo;
- *Boca Preta*, de Milsoul Santos;
- *Os antissociais*, de Juliano Martinz;
- *Fênix*, de Lilian Almeida;
- *Pixaim*, de Cristiane Sobral;
- *Gordiva*, de Jacquinha Nogueira.



Critérios de seleção do(s) texto(s)

- Textos com temáticas de interesse dos adolescentes;
- Textos que abordam questões socioemocionais;
- Textos que abordam os principais conflitos vivenciados por adolescentes;
- Textos que podem possibilitar experiências literárias importantes aos estudantes de 8º e 9º ano;

Detalhamento das atividades

1º Momento

Realização de nuvem de palavras utilizando o recurso *Mentimeter* (Interactive presentation software) com a consigna: Qual(is) é(são) o(s) conflito(s) mais vivenciado(s) na adolescência? (5 minutos). Caso o professor não disponha acesso à internet ou não esteja realizando a atividade na modalidade virtual, pode fixar um papel metro na parede ou no chão, disponibilizar marcadores permanentes e pedir para os/as estudantes responderem a consigna.

2º Momento

Leitura de um primeiro texto, logo após questionar: Qual(is) sentimento(s) despertado(s) pelo texto? Estabelecer um paralelo entre a “facilidade” de ser barata e a “dificuldade” em ser gente. A adolescência é uma fase em que a metamorfose acontece? É um processo fácil? Tecer comentários relacionando as palavras mais apontadas pelos participantes na “nuvem de palavras”. (20 minutos)



3º Momento

Dividir os participantes em cinco grupos, solicitar a leitura e discussão dos textos indicados e a criação de um mapa mental através do aplicativo *Mind Meister* (Crie seus mapas mentais online - Em qualquer dispositivo | MindMeister) - abrir cinco reuniões no *Google Meet* ou utilizar o *WhatsApp* para realizar a discussão e a produção do mapa mental. (20 minutos). Caso o professor não tenha acesso à internet no espaço escolar ou não esteja realizando a atividade na modalidade virtual, pode entregar folhas de papel A4 ou cartolina para que os/as estudantes produzam o mapa mental e a reunião do grupo pode ser realizada no espaço físico da escola. A discussão nos grupos pode contemplar os seguintes elementos:

- a) palavras-chave do texto (serão utilizadas para a produção do mapa mental);
- b) palavras e/ou expressões que representem a experiência do contato com o texto literário;
- c) o(s) conflito(s) abordado(s) nos textos;
- d) palavras e/ou expressões que traduzam a vivência das personagens e/ou eu-lírico ao lidar com os conflitos nos textos;
- e) estratégias utilizadas para resolver os conflitos pelas personagens;
- f) sugestões de possibilidades de resolução dos conflitos apresentados nos textos.



4º Momento

Retorno à chamada inicial e socialização das discussões com a apresentação dos mapas mentais para todo o grupo. (50 minutos- 10 minutos para cada grupo). Caso o professor não tenha acesso à internet no espaço escolar ou não esteja realizando a atividade na modalidade virtual, a apresentação pode acontecer no espaço da sala de aula.

5º Momento

Ao finalizar a oficina, promover uma conscientização que a adolescência é uma fase marcada por significativas transformações físicas, psíquicas e sociais, que exige autoaceitação e criação de uma rede de apoio para que os adolescentes possam lidar de forma construtiva com os conflitos vivenciados. (15 minutos)

Avaliação das atividades

Espera-se que através da experiência com o texto literário que os estudantes do 8º e 9º ano compreendam que os conflitos que vivenciam na fase da adolescência são inerentes à suas vidas e é possível superá-los. O contato com determinados textos vai influenciar também no fortalecimento emocional e no crescimento intelectual dos/as estudantes participantes da oficina.

Sabemos que o processo avaliativo deve ser contínuo e todo o desenvolvimento da oficina deve ser avaliado como a participação na leitura e discussão dos textos propostos, além da produção do mapa mental e sua apresentação oral.



Papel do professor

O professor ocupa a função de mediador, estimulando sempre o/a estudante a ser protagonista de sua aprendizagem, o que possibilita a formação de um sujeito autoconfiante, crítico, reflexivo, ético, capaz de aceitar e respeitar as diferenças.

Equipe executora

Emanuelle da Silva Evangelista

Luciana Sacramento Moreno Gonçalves

Luzileide de Jesus Santos e Santos

Oton Magno Santana dos Santos

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Lílian. **Pulsares**. 1 ed. Salvador: Caramurê, 2019.
- MANOELA, Larissa. Quinze. Youtube, 05 de dezembro de 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Asuu5-tgURM>>. Acesso em: 1 fev 2025.
- MARTINZ, Juliano. Ao antissociais I. **Corrosiva**. Disponível em: <<https://corrosiva.com.br/textos-engracados/os-antissociais/>>. Acesso em: 1 fev. 2025.
- NOGUEIRA, Jacquinha. Gordiva. **Ruído Manifesto**, 2019. Disponível em: <<https://ruidomanifesto.org/quatro-poemas-de-jacquinha-nogueira/>>. Acesso em: 1 fev. 2025.
- SANTOS, Milsoul. **Pássaro preto**. 3 ed. Salvador: Caramurê, 2024.
- SOBRAL, Cristiane. Pixaim. **Blogger**, 2011. Disponível em: <<https://cristianesobral.blogspot.com/2011/01/pixaim-conto-de-cristiane-sobral.html>>. Acesso em: 1 fev. 2025.
- VERÍSSIMO, Luis Fernando. A metamorfose. **Portal do conto brasileiro**, 2014. Disponível em: <<https://contobrasileiro.com.br/a-metamorfose-cronica-de-luis-fernando-verissimo/>>. Acesso em: 01 fev. 2025.





Oficina 9

Literatura e gêneros emergentes no ambiente digital: novas conexões

Cleudene de Oliveira Aragão
Camila Miranda Machado
Renata Chaves Lopes

A oficina “Gêneros emergentes no ambiente digital como ferramenta para o fomento do letramento literário” foi realizada em 2023 no contexto do *VII Colóquio do GPLEER³* e *II Seminário da Rede Nordeste de Literatura*. A oficina tinha como objetivo desenvolver uma atividade em língua materna e/ou estrangeira com o uso de gêneros literários emergentes em ambientes digitais. No total 10 pessoas se inscreveram na oficina, contudo somente 6 participantes compareceram, sendo 2 professores de Espanhol, 4 professores de Língua Portuguesa e 1 estudante da graduação do curso de Letras Português.

Inicialmente, demos boas-vindas aos alunos da oficina. Depois, pedimos que os participantes se apresentassem brevemente com informações como nome,

3 Grupo de Pesquisa Literatura: Estudo, Ensino e (Re) leitura do mundo



formação e motivação da inscrição naquela oficina. Tínhamos a intenção de conhecer os integrantes para dividir a sala, inicialmente, em dois grandes grupos: professores de língua materna e de língua estrangeira. Após essa apresentação, os dividimos em três grupos, com 2 (dois) participantes cada. Após a divisão das equipes, usamos três textos literários: 1) *Passeio Noturno*, de Rubem Fonseca; 2) *A mulher esperando o homem*, de Rubem Braga, e 3) *La rana que quería ser una rana auténtica*, de Augusto Monterroso e demos início as três etapas da atividade, sendo elas: pré-leitura (contextualização, preparação ou enquadre), leitura (descobrimento e compreensão) e pós-leitura (expansão).

Para a pré-leitura colocamos o nome dos três títulos dos contos no quadro e perguntamos aos docentes se eles já tinham conhecimento dos textos propostos, eles responderam que não, o que deixou a nossa proposta de atividade ainda mais significativa. Em seguida, projetamos as três imagens referentes aos textos 1, 2 e 3 respectivamente. E fizemos duas perguntas direcionadas aos três textos:

Pelo título, o que vocês pensam que trata o texto?

Qual a relação existente entre as imagens apresentadas e o título do texto?



Imagem 1



Fonte: <https://aliteraria26.com/passeio-noturno-rubem-fonseca/>

Imagem 2



Fonte: <https://livroerrante.blogspot.com/2014/03/a-mulher-esperando-mari-do-rubem-braga.htm>



Imagem 3



Fonte: <https://misitiodeliteratura.wordpress.com/2023/11/01/analisis-de-la-rana-que-queria-ser-una-rana-autentica/>

Nesse momento, os professores participantes conseguiram associar os títulos do texto às respectivas imagens. Os professores de língua materna comentaram que possivelmente os alunos associariam também à imagem ao título dos textos literários, no entanto os professores de espanhol revelaram que, no caso da língua estrangeira, os alunos teriam um pouco mais dificuldade caso desconhecessem o léxico.

Na etapa da leitura, entregamos o texto completo para cada equipe, pedimos aos participantes que fizessem uma leitura em grupo e respondessem as questões específicas de cada texto (explicamos aos docentes que essas questões poderiam também ser propostas a alunos de 2º e 3º anos do Ensino Médio), conforme apresentadas abaixo:



Texto 1: *Passeio Noturno*, de Rubem Fonseca

a) Qual é a principal motivação do protagonista ao sair para os seus passeios noturnos? Explique como essa motivação influencia suas ações e decisões ao longo do texto.

b) Como Rubem Fonseca utiliza o ambiente urbano para realçar o estado emocional do protagonista? Descreva as características do ambiente e como elas refletem os sentimentos e pensamentos do personagem principal.

c) Qual é o desfecho do conto e como ele impacta o leitor? Discuta a importância do final da história e a mensagem que Rubem Fonseca pode estar transmitindo através dele.

Texto 2: *A mulher esperando o homem*, de Rubem Braga

a) Qual é o papel da espera no conto e como ela afeta a protagonista? Descreva como Rubem Braga utiliza a espera para desenvolver o personagem principal e explorar seus sentimentos.

b) Quais são os pensamentos e reflexões da protagonista enquanto espera pelo homem? Explique como esses pensamentos revelam aspectos importantes de sua personalidade e de sua situação.

c) Qual é o desfecho do conto e qual a sua relevância para a mensagem geral do texto? Discuta o impacto do final na narrativa e a possível intenção de Rubem Braga ao concluir a história dessa maneira.



Texto 3: *La rana que quería ser una rana auténtica*, de Augusto Monterroso

O que a busca da rã por ser “autêntica” representa em relação à necessidade humana de aprovação social? Como isso reflete nossas próprias inseguranças sobre identidade?

Como a opinião dos outros influencia a percepção que a rã tem de si mesma? Quais paralelos você vê com situações sociais contemporâneas?

Como o final irônico do conto nos leva a questionar os verdadeiros valores da autenticidade? O que você acha que Monterroso queria transmitir com essa abordagem crítica?

Nessa etapa incentivamos ainda o reconhecimento ou a confirmação de algo já explicado na etapa anterior como, por exemplo, a associação do texto com a imagem apresentada no início da atividade. No final desse momento, os participantes apresentaram as histórias dos contos para toda a sala e responderam as questões de compreensão textual, o que permitiu que os aprendizes compartilhassem os conhecimentos adquiridos com os demais. Algunsicineiros se surpreenderam com o desfecho de alguns contos e comentaram que, provavelmente, os alunos também ficariam surpresos, fato que estimularia os alunos a se interessarem pela leitura dos contos. Os professores também não apresentaram nenhuma dificuldade para a resolução das questões, mas entendem que, quando os discentes forem responder as perguntas,



os professores mediadores talvez precisem auxiliar os alunos a chegarem nas respostas.

Na etapa de pós-leitura, explicamos que é importante que a consolidação da leitura não se restrinja apenas às questões de interpretação textual. É necessário mediar experiências significativas com o texto literário, logo os gêneros emergentes do ambiente digital pode ser uma ferramenta interessante para fomentar interesse dos discentes na leitura literária, uma vez que os estudantes costumam utilizar esses gêneros no seu cotidiano.

Nessa oportunidade, perguntamos se os professores já haviam passado alguma atividade que envolvesse os gêneros literários do ambiente digital, eles responderam que não, mas concordavam que esses gêneros poderiam facilitar o processo de consolidação da leitura. No entanto, os professores disseram que tinham receio por não conhecer tanto esses gêneros. Nessa ocasião, explicamos sobre questões particulares relativas aos gêneros emergentes do ambiente digital no que diz respeito ao seu funcionamento e as suas características, próprias de um gênero do ambiente digital, como a linguagem, o uso da multimodalidade e seu propósito comunicativo e, após retirar as dúvidas, apresentamos também, por meio de slides, os quadros, a seguir, em que sugerem vários desses gêneros:



Imagem 4

ESFERA ARTÍSTICO-LITERÁRIA				
TEMAS: Cânone, cultura popular, cultura de massa e os hibridismos Prós e contras da ausência de editorias <i>E-books</i> , livros interativos e os leitores de livros digitais Redes sociais e a produção cultural				
PROCESSOS/AÇÕES: seguir/ser seguido; curtir, comentar, compartilhar, redistribuir; remixar; curar.				
HIPERMÍDIA DE BASE ESCRITA	HIPERMÍDIA DE BASE EM ÁUDIO	HIPERMÍDIA DE BASE EM VÍDEO	HIPERMÍDIA DE BASE EM FOTO	HIPERMÍDIA DE BASE EM DESIGN*
<i>Blog</i> literário, comentário, resenha	Canção	Crônica visual		Poema digital
Revista digital	<i>Mashup</i>	Videoclipes	Fotonovela	Curta
Narrativa colaborativa	<i>Playlist</i> comentada	Vídeo-minuto	Álbum biográfico	
Microrroteiro	Programa de rádio			
Leitura dramática				
Novela radiofônica				
HQ digital				
<i>Fanfic</i>		Documentário		
Miniconto-multimodal				
<i>E-zine</i>				
Dimensões da formação: usuário funcional, criador de sentidos, analista crítico, transformador (<i>Mapa dos multiletramentos</i> — DECS & UnISA, 2006), na perspectiva do produtor e do leitor/ouvinte/expectador.				

Fonte: (Rojo; Barbos, 2015).



Imagem 5- Compilação de referências de gêneros emergentes do ambiente digital

Autor	Gênero	Discussão
CARNEIRO (2012)	Blogs	Sobre os gêneros textuais digitais que se mostram interessantes ao processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência uma categoria de transletramento hipertextual.
GNISCI (2018)	Booktube	Sobre questões referentes a novas formas de narrativas por Booktubers.
BALVERDU (2014)	Booktube	Sobre a comunidade Booktube e sua influência na promoção da leitura e no compartilhamento de informações.
MIRANDA (2009)	Fandom	Sobre o fandom como sistema literário surgido na virtualidade do ciberespaço.
OLIVEIRA; MANZANO (2015)	Fanfic	Sobre os processos de leitura e escrita entre adolescentes, tomando como material de análise as fanfictions,
ALENCAR; ARRUDA (2017)	Fanfic	Sobre como as fanfictions, descrevem a forma diferenciada que o ficwriter lê o texto original para a produção da história.
GIL (2016)	Podcast literário	Sobre a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação nas práticas pedagógicas, especificamente o podcast e as possibilidades de sua utilização no processo de ensino-aprendizagem de literatura.
CRESSER; GUNN; BALME (2001)	E-zine	Sobre o posicionamento político por meio das publicações dos e-zines.
LUCENA (2020)	Meme literário	Sobre o uso do gênero meme literário para o desenvolvimento do letramento literário na formação de docentes em uma instituição de ensino superior pública na cidade de Mossoró/RN
BARRETTO (2017)	Twitter Literário	Sobre a discussão da produção e recepção da literatura em ambiente digital, sobretudo, por meio de redes sociais como o Twitter
Duarte (2011)	Perfil literário	Sobre publicação e leitura literária na era do texto digital e a influência que a mídia virtual sobre os hábitos dos escritores e leitores. O artigo fez um apanhado de publicações literárias e dos novos perfis de textos, autores e leitores, discutindo-se as diferenças escriturais na maneira de construir e ler o texto digital no ciberespaço.

Fonte: (Lopes, 2021).



Em seguida propusemos que os professores escolhessem alguns dos gêneros que foram apresentados nos quadros, a fim de ilustrar a explicação da atividade, aproveitamos também para mostrar atividades realizadas pelos nossos alunos em outra ocasião, usando os mesmos textos propostos.

O primeiro exemplo consiste em uma *fanfic* que um aluno desenvolveu a partir do texto *Passeio Noturno*. Essa *fanfic* foi desenvolvida a partir de atividades semelhantes a essa proposta na oficina. Explicamos que, durante o processo de escrita, a professora mediadora acompanhou e estimulou com sugestões e revisão do texto por meio do *Google Docs* e depois esse texto foi publicado em um blog da escola (Imagem 6).

Imagem 6



Fonte: <https://blogzevaldoramos.blogspot.com/2020/06/o-ultimo-momento.html>



No segundo exemplo, o aluno utilizou o texto *A mulher esperando o homem também* para escrever uma *fanfic*. No entanto, esse aluno foi além e fez uma postagem no *Instagram*, no perfil da escola, sobre a sua *fanfic* e o texto literário que inspirou a escrita do seu texto, o que chamamos de *Instagram Literário*. Para isso, o aluno teve que selecionar uma imagem que ilustrasse a sua postagem na plataforma *Instagram* e escrever um resumo literário com as ideias principais da sua história, uma vez que a característica do gênero postagem no *Instagram* requer um texto pequeno e ilustrado. Ver a imagem abaixo (Imagem 7):

Imagem 7



Fonte: perfil na plataforma *Instagram* ZEVALDORAMOS

No terceiro e último exemplo, mostramos o resultado de uma atividade que envolvia o texto *La rana que quería ser una rana auténtica* e o gênero *booktube*. Explicamos que foi necessário que os alunos que produziram o vídeo escrevessem antes da filmagem



uma resenha literária para orientar a sua fala no momento da gravação, além de que os alunos também foram orientados a escolherem o cenário adequado para a filmagem e a pensar na performance de um *booktuber*, elementos importantes para caracterizar o gênero *booktube*, conforme consta no link <https://encr.pw/KVJms> e imagem abaixo.

Imagem 8



Fonte: <https://encr.pw/KVJms>

A partir dessas apresentações, os professores se mostraram bastante estimulados a elaborarem planos que envolvessem os gêneros emergentes do ambiente digital. Ainda, em equipe, os professores elaboraram seus próprios planos de aula, sugerindo outros textos literários e imagens. Quanto aos gêneros literários emergentes do ambiente digital, os docentes se sentiram confortáveis em utilizar os mesmos gêneros que lhe foram apresentados nos exemplos, a saber:



fanfic, postagem no *Instagram* Literário e *booktube*. Por fim, cada equipe de professores apresentou suas propostas aos demais participantes.

FICHA DA OFICINA

Título

Literatura e gêneros emergentes no ambiente digital: novas conexões

Ano/Segmento escolar

2º e 3º do Ensino Médio

Caracterização

Práticas de leitura do texto literário, utilizando os gêneros emergentes no ambiente digital. A atividade pode ser realizada tanto no ensino de língua portuguesa como no de estrangeira.

Objetivos

- Incentivar a análise e interpretação do texto literário;
- Promover discussões sobre temas, personagens e estilo, para que os alunos possam expressar suas opiniões em diferentes ambientes digitais.



Duração da atividade

As atividades podem ser realizadas em 3 (três) encontros, de preferência com aulas geminadas (2h/aula), totalizando 6 (seis) horas/aula.

Textos trabalhados

- Conto: *Passeio Noturno*, de Rubem Fonseca;
- Crônica: *A mulher esperando o homem*, de Rubem Braga.
- Conto: *La rana que quería ser una rana auténtica*, de Augusto Monterroso.

Crterios de seleção dos textos

A seleção dos contos foi feita pelos critérios estabelecidos por Albaladejo García (2007) para o uso dos textos literários, a saber:

- os textos devem ser acessíveis, ou seja, apropriados ao nível do aluno;
- significativos e motivadores, sendo o interesse dos alunos levado em conta;
- integrar várias destrezas;
- oferecer múltiplas formas de ser explorado;
- contemplar implicações socioculturais, ou seja, devem ser significativos culturalmente.

Detalhamento das atividades

A prática consiste, por parte do docente, no planejamento cuidadoso da abordagem da obra literá-



ria por meio da interpretação textual e da produção, concebidas em distintas etapas. Em cada aula, o professor prepara a abordagem específica de cada fase, destacando a leitura literária como o momento crucial de encontro entre o leitor, o texto literário e o gênero emergente em ambiente digital.

Nesse processo, o professor, como mediador, acompanha e incentiva o desenvolvimento integral da leitura e da produção em gêneros emergentes em ambiente digital. Baseando-nos nos estudos de Acquaroni (2007), dividimos essa prática em três etapas: *pré-leitura* (contextualização, preparação ou enquadre), *leitura* (descobrimento e compreensão) e *pós-leitura* (expansão).

Pré-leitura (contextualização)

Essa etapa consiste na organização e na preparação da compreensão da obra escolhida. Nesse momento são ativados os conhecimentos prévios (linguísticos e/ou socioculturais) do aprendiz. Na preparação das atividades de interpretação são sugeridos os seguintes critérios, a saber: a) conhecer as necessidades lexicais e/ou funcionais com relação ao tema; b) planejar uma reflexão cultural na aula; c) compartilhar experiências e impressões; d) despertar emoções e vivências através do estímulo visual (fotografia e vídeo).

A partir desses preceitos, então, é sugerido que a turma seja dividida em grupos. Em seguida, deve



ser entregue a cada equipe um texto literário, de preferência do gênero conto, e cada grupo deve ser estimulado, a partir do título, a deduzir o assunto do texto que está em posse. Posteriormente, deve-se projetar imagens relacionadas ao tema dos contos e pedir que os alunos tentem associar uma dessas imagens ao conto do grupo, como também relatem como eles imaginam como seria a história de seus contos a partir das imagens e do título.

Leitura (descobrimento e compreensão)

Nessa etapa, o professor deve guiar e acompanhar o aprendiz no processo de descobrimento, compreensão e interpretação do texto. Para isso, algumas ações podem ser realizadas, tais como: a) aplicar e reconhecer durante a leitura algo que já foi trabalhado ou explicado na etapa anterior; b) organizar a informação inferida no texto; c) predizer, a partir do que foi lido, como a história vai terminar; d) contextualizar o que estamos lendo, como por exemplo, pedir aos alunos que através de um fragmento, mostrem onde estão os personagens da história.

Para isso, nesse momento é pedido aos discentes que façam uma leitura em grupo e respondam questões específicas de cada texto (um questionário com poucas perguntas). A partir dessas ações, os estudantes irão confirmar ou não as informações do conto que eles tinham imaginado anteriormente, na etapa de pré-leitura.



Ainda, nessa etapa, o grupo de estudante deve ser estimulado a apresentar a história dos contos para os outros integrantes da sala de aula e compartilhar as respostas do pequeno questionário com toda a turma.

Pós-Leitura (expansão)

Essa etapa é o momento da revisão, da legitimação da leitura. O objetivo principal é, depois de compreendido o texto, planejar atividades alternativas que reforcem, ampliem e consolidem o conhecimento dos aprendizes. É nesse momento que os docentes devem preparar atividades que fortaleçam essa leitura, para isso sugerimos atividades que envolvam os gêneros emergentes no ambiente digital.

Fazemos essa sugestão, porque, nesses tempos em que a tecnologia digital dominou o nosso cotidiano, usamos diariamente muitos gêneros pertencentes ao ambiente digital como o e-mail, mensagens instantâneas por meio de aplicativos como *WhatsApp*, postagens em redes sociais e outros. Com o gênero literário não é diferente, pois existem muitos gêneros que se originaram no ambiente digital ou foram adaptados a esse ambiente, então é importante que os discentes possam ter conhecimento desses gêneros.

Dessa forma, nessa etapa, deve ser apresentado aos estudantes alguns gêneros literários para que eles possam se identificar com um deles. Sugerimos, para isso, que seja usado o quadro de Rojo (2015), como



também o quadro apresentado por Lopes (2021). Posteriormente, os alunos devem escolher qual gênero literário que eles querem trabalhar para que seja desenvolvida uma segunda atividade que vai variar de acordo com gênero escolhido.

Após essa escolha do gênero, o professor deve explicar sobre o propósito comunicativo de cada gênero escolhido, a sua linguagem, suas principais características e outras informações que julgar necessário. Em seguida, os discentes devem ser estimulados a produzirem o gênero de sua escolha com base no texto literário da sua equipe. Ao final da atividade, a produção desses gêneros deve ser compartilhada com toda a escola, pode ser na rede oficial da escola, no canal do Youtube etc.

9. Avaliação da atividade

A avaliação de leitura e escrita do texto literário, mesmo no ambiente digital, deve incluir vários aspectos fundamentais para garantir a compreensão e interpretação adequada do conteúdo. Para isso, fundamentamos a nossa avaliação em alguns componentes da competência literária de Mendoza (2004), que são:

- O reconhecimento de unidades léxicos-semânticos, como o vocabulário;
- A reconstrução da situação enunciativa apresentada no texto, que permite a identificação de indícios, pontos chaves, oferecidas pelo texto;



- Os saberes intertextuais, que se referem a correlação que o texto literário mantém entre si e outros textos literários;
- Os saberes semióticos para organizar a compreensão definitiva do texto;
- Os domínios relativos a estratégias de interagir com o texto e poder relacionar todos os pontos anteriores;
- Os conhecimentos referidos a modalidades do discurso (programas discursivos, gêneros, peculiaridades textuais literárias ...).

Papel do professor

O papel do professor em uma atividade que une leitura literária e ambientes digitais é o de mediador e inspirador. Ele apresenta estratégias para a análise crítica de textos e incentiva os alunos a expressarem suas interpretações criativas nas mais diversas ferramentas digitais. Além disso, orienta sobre como transformar ideias literárias em narrativas digitais envolventes, ampliando o contato dos estudantes com diferentes obras.

Equipe executora

Cleudene de Oliveira Aragão
Camila Miranda Machado
Renata Chaves Lopes



REFERÊNCIAS

- ACQUARONI, Rosana. **Las palabras que no se lleva el viento:** literatura y enseñanza de español como LE/L2. Madrid: Santillana Educación, 2007.
- ALBALADEJO, María Dolores. Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. In: **MarcoELE. Revista de didáctica ELE**. n. 5, 2007. Disponível em <<http://marcoele.com/num/5/02e3c099fc0b38904/albaladejo.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2023.
- BRAGA, Rubens. A mulher esperando o homem. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1969. Disponível em: <<https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/12023/a-mulher-esperando-o-homem>>. Acesso em: 2 fev. 2023.
- FONSECA, Rubem. Passeio noturno. In: **Contos reunidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. Disponível em: <<https://revistamacondo.wordpress.com/2012/04/27/conto-passeio-noturno-rubem-fonseca/>>. Acesso em: 2 fev. 2023.
- LOPES, Renata Chaves. **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. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.
- MENDOZA, Antonio. **La educación literaria:** bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Málaga: Aljibe, 2004.
- MONTERROSO, Augusto. La rana que quería ser una rana auténtica. In: **La Oveja negra y demás fábulas**. Barcelona: Editorial Anagrama, 1991. Disponível em: <https://ciudadseva.com/texto/la-rana-que-queria-ser-una-rana-autentica/>. Acesso em: 2 fev. 2023.
- ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.





Oficina 10

A Leitura em diferentes linguagens no contexto universitário

Eliane Bezerra da Silva

A literatura desempenha um papel central na formação integral dos estudantes, especialmente no contexto universitário, ao transcender a simples decodificação textual e promover o desenvolvimento de competências críticas, reflexivas e criativas. No ensino superior, e particularmente nos cursos de Licenciatura em Letras, o desafio é despertar o interesse pela literatura e fomentar uma leitura que vá além da análise técnica, engajando os estudantes em experiências significativas.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) incentiva práticas pedagógicas inovadoras, tornando o ensino mais dinâmico e conectado às realidades contemporâneas. Nesse contexto, a oficina intitulada “A Leitura em diferentes linguagens no contexto universitário” promove o alinhamento com os objetivos da LDB e atende às neces-



sidades formativas dos licenciandos, enriquecendo sua formação teórica e prática.

A proposta busca integrar teoria e prática de forma eficaz, promovendo o letramento literário e a formação de leitores críticos. Além disso, contribui para a valorização do magistério ao destacar a importância da formação contínua e da aplicação prática dos saberes teóricos. Essa vivência prepara futuros professores para os desafios cotidianos da sala de aula, consolidando competências discursivas essenciais para a construção de cidadãos críticos e participativos, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras da Universidade Estadual de Alagoas (Uneal) tem como objetivo formar profissionais éticos e competentes, preparados para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários e tradutores, contribuindo para a compreensão crítica das linguagens e culturas em um mundo interconectado. Dessa forma, o PPC se alinha à missão institucional de promover uma educação abrangente, integrada e focada no desenvolvimento científico, tecnológico e humano.

A experiência pedagógica associa atividades práticas aos objetivos acadêmicos da Uneal, promovendo o aprimoramento das habilidades dos estudantes de Letras. Entre as estratégias empregadas estão a seleção e discussão de textos literários e teóricos, o registro de práticas de ensino, a formação de grupos



de estudo, discussões e recitais. Essas atividades são planejadas para capacitar os licenciandos a implementar práticas de letramento literário nas escolas, contribuindo para a formação de leitores críticos e reflexivos, e promovendo uma educação de qualidade em Alagoas.

Este estudo foi desenvolvido no curso de Licenciatura em Letras, durante o terceiro período da disciplina Literatura Brasileira II – Poesia, com o propósito de contribuir para a formação de professores leitores de literatura. Para atingir esse objetivo, foram utilizadas estratégias didáticas integradas, como análise crítica, leitura dramatizada e produção criativa. Tais práticas buscaram estimular a sensibilidade literária e o pensamento crítico-reflexivo dos licenciandos, por meio de uma carga horária total de 12 horas, centrada na análise de poemas de Carlos Drummond de Andrade: *E agora, José?*, *Quero*, *O amor bate na aorta*, *Mãos dadas* e *Quadrilha*.

A proposta também explora as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais, alinhando-se às demandas contemporâneas para criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e relevante. Por meio de metodologias ativas, incentiva-se a troca de ideias e a construção coletiva de produções criativas, promovendo um ambiente de responsabilidade compartilhada.

Teoricamente, a proposta fundamenta-se nos conceitos de letramento literário de Rildo Cosson, na literatura como direito do ser humano de Antônio



Candido e na teoria do efeito estético de Wolfgang Iser, que enfatiza a interação entre leitor e texto. A experiência relatada contribui para o debate sobre metodologias inovadoras no ensino de literatura, destacando a centralidade da sensibilidade e da criação autoral na formação de professores leitores e mediadores de texto literários. A literatura, nesse sentido, se consolida como um espaço de humanização, diálogo e construção crítica, indispensável à formação acadêmica e escolar.

A metodologia foi estruturada em três etapas integradas, visando promover um aprendizado imersivo, crítico e criativo em torno da poesia de Carlos Drummond de Andrade. Na primeira etapa, intitulada “Sensibilização e Imersão Literária”, buscou-se conectar os participantes emocional e esteticamente aos textos literários por meio de atividades como exibição de leituras dramatizadas realizadas por artistas renomados, discussões em pequenos grupos e debates mediadores conduzidos pelo professor, abordando temas como lirismo, ironia e crítica social. Na segunda etapa, denominada “Exploração Crítica e Contextualização”, foram realizadas exposições teóricas sobre o Modernismo brasileiro, apoiadas em Alfredo Bosi, além de análises colaborativas de poemas selecionados, com interpretações registradas em murais digitais e conexões intertextuais com outras manifestações artísticas, como música e teatro, ampliando a compreensão crítica e histórica dos textos.



Por fim, a terceira etapa, “Produção Criativa e Dramatização”, estimulou a expressão autoral por meio da criação de poemas e ilustrações literárias, culminando em um recital literário dramatizado que promoveu uma vivência estética multimodal. Cada etapa foi planejada de forma a garantir a interação ativa dos participantes, o diálogo entre teoria e prática, e o desenvolvimento de competências críticas e criativas, com avaliações formativas e *feedbacks* contínuos.

Os poemas criados pelos licenciandos estabeleceram diálogos com temas recorrentes na obra de Drummond, como amor, solidão e crítica social. Um destaque foi dado à releitura do poema *E agora, José?*, que reinterpretou o dilema existencial drummondiano à luz dos desafios contemporâneos. Além disso, as ilustrações elaboradas pelos estudantes ofereceram interpretações visuais criativas dos poemas analisados, como a representação de *Mãos dadas*, que enfatizou valores de união e resiliência em tempos de crise.

A culminância das atividades ocorreu em um recital literário, onde os estudantes apresentaram suas produções por meio da leitura dramatizada. Essa etapa revelou avanços significativos na oralidade, na expressividade e na confiança dos participantes, fortalecendo o vínculo com a literatura. Contudo, dificuldades iniciais de engajamento devido à timidez e à falta de experiência foram observadas, bem como limitações impostas pelo tempo disponível, que restringiram o aprofundamento de algumas discussões intertextuais.



A implementação de uma metodologia diversificada exigiu adaptações para atender diferentes níveis de habilidade e experiência, evidenciando a importância de abordagens flexíveis e inclusivas. Nesse sentido, o uso de rubricas detalhadas mostrou-se eficaz para promover avaliações mais objetivas, fomentando o engajamento dos licenciandos. Recomenda-se, ainda, a adequação das atividades para ampliar a equidade e a participação no processo de aprendizagem.

Os resultados alcançados indicaram impactos expressivos na formação literária e crítica dos participantes. A abordagem integrada transformou a leitura em uma experiência criativa e reflexiva, com ampla aplicabilidade em contextos educacionais. Estratégias como a leitura dramatizada, a discussão colaborativa e a escrita criativa desempenharam papel central no aprimoramento das habilidades críticas e artísticas dos licenciandos.

A leitura dramatizada, em particular, ressignificou o ambiente da sala de aula como espaço de experimentação artística, promovendo uma interação mais intensa com os textos literários e despertando o interesse pela literatura. Já a discussão colaborativa aprofundou o diálogo e a reflexão, promovendo a análise crítica e a argumentação. A escrita criativa, por sua vez, incentivou a expressão autoral, a exploração de múltiplas perspectivas e a coesão textual, preparando os estudantes para desafios intelectuais e sociais.



A produção coletiva de poemas, inspirada na obra de Drummond, destacou a integração entre oralidade e escrita, além de estimular a troca de perspectivas e a co-criação de significados. Poemas como “Tudo e Nada” e “A Arte do Ser” abordaram temas universais, como amor, memória e efemeridade, ampliando a visão de mundo dos participantes e reforçando a relação entre individualidade e coletividade.

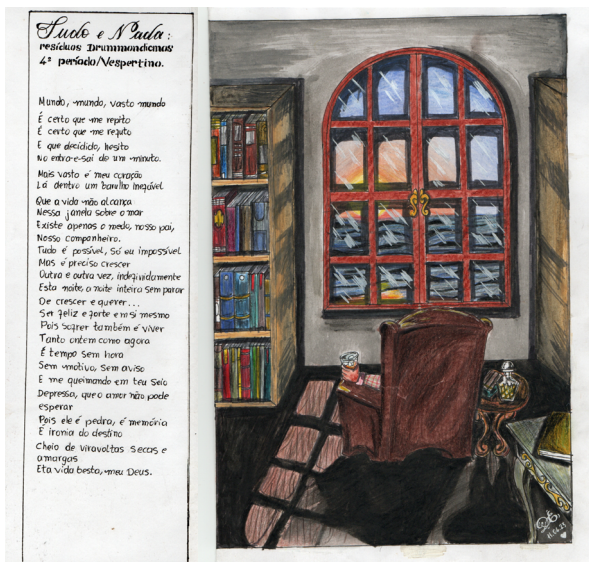
Adicionalmente, o trabalho com intertextualidade permitiu conexões entre os textos literários e contextos culturais e históricos, promovendo uma leitura crítica que transcende o universo literário. A integração entre texto e imagem, evidenciada na criação de poemas ilustrados, ampliou a compreensão das obras e reforçou a capacidade de transmitir emoções, embora tenha apresentado desafios cognitivos aos leitores.

Em síntese, a experiência demonstrou o potencial transformador do letramento literário quando associado a metodologias interativas. As atividades realizadas não apenas desenvolveram competências interpretativas e criativas, mas também prepararam os estudantes para enfrentar desafios contemporâneos. A interação entre texto e imagem, aliada ao estímulo à escrita criativa, mostrou-se uma estratégia eficaz para enriquecer a apreciação literária e fortalecer os vínculos dos leitores com a literatura, reafirmando sua relevância no processo de formação docente.



Exemplos de Poemas Ilustrados

Imagem 1: Tudo e Nada



Fonte: Acervo da autora.

No poema “Tudo e Nada,” os versos repetitivos evidenciam a luta interna do eu lírico, convidando à introspecção sobre os paradoxos da existência humana:

*Mundo, mundo, vasto mundo
É certo que me repito
É certo que me refuto
E que decidido, hesito*



Imagem 2: A Arte do Ser



Fonte: Acervo da autora.

No poema intitulado “A Arte do Ser”, os participantes expressaram a incomunicabilidade da poesia e a efemeridade da vida, abordando temas que ecoam as experiências humanas. A integração entre texto e imagem teve impacto significativo em três dimensões principais:

Harmonia: A interação entre texto e imagem transformou ou ampliou os significados originais, dependendo das escolhas interpretativas dos participantes enquanto ilustradores.



Expressão de Sentimentos: A imagem funcionou como mediadora de emoções, intensificando a experiência sensorial e emocional do leitor.

Memorização: A associação entre texto e imagem favoreceu a retenção das cenas, reforçando a conexão emocional e ampliando a relevância interpretativa.

Os resultados dessa abordagem evidenciaram o papel da literatura na formação de leitores críticos e escritores reflexivos. A análise qualitativa das produções poéticas revelou avanços no repertório cultural e artístico dos participantes, além de fomentar habilidades como criatividade, interpretação e diálogo interdisciplinar.

O letramento literário emerge como prática indispensável na educação contemporânea, demonstrando seu potencial para promover o autoconhecimento e a transformação social. A literatura, inserida em contextos de experimentação e criação, revelou-se uma ferramenta poderosa para desenvolver cidadãos críticos e sensíveis. Essa experiência pedagógica inovadora contribui para o debate sobre metodologias voltadas à humanização do ensino, reafirmando o papel central da literatura no ambiente escolar.

A análise semiótica dos poemas ilustrados destacou as relações intrínsecas entre conteúdo e expressão, revelando como o diálogo entre texto e imagem amplia as possibilidades interpretativas. Essa abordagem interdisciplinar reafirma a relevância da literatura e da arte como instrumentos para explorar e ressignificar.



nificar dilemas existenciais, permitindo que múltiplas camadas de significado sejam interpretadas à luz dos contextos históricos e sociais de cada indivíduo.

A experiência relatada demonstrou que a literatura, quando trabalhada de forma sensível, interativa e reflexiva, transcende sua função tradicional como objeto de estudo, assumindo o papel de ferramenta educativa transformadora. Práticas como leitura dramatizada, escrita criativa, exploração intertextual e performances artísticas promoveram o engajamento emocional dos participantes, estimularam a sensibilidade estética e incentivaram a produção autoral. A interação entre diferentes linguagens artísticas ampliou os horizontes interpretativos, fomentando a criatividade e o autoconhecimento.

Os resultados confirmam o impacto positivo de práticas pedagógicas centradas na experimentação e no protagonismo discente. Nesse contexto, a sala de aula torna-se um espaço de criação e reflexão, onde os leitores se transformam em autores, e os textos literários assumem o papel de agentes de transformação pessoal e social.

Por fim, este estudo reforça a necessidade de renovar as metodologias pedagógicas no ensino de literatura. O letramento literário, ao integrar criação autoral, sensibilidade estética e diálogo entre linguagens, consolida-se como eixo estruturante de uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora. A valorização dessas práticas reafirma o papel essencial da literatura na formação de indivíduos aptos a lidar com os desafios do mundo contemporâneo.



FICHA DA OFICINA

Título

A Leitura em diferentes linguagens no contexto universitário

Segmento Escolar

Curso de Licenciatura em Letras – III Período
(Disciplina: Literatura Brasileira II – Poesia)

Objetivo:

- Viabilizar a formação de professores leitores e mediadores de literatura por meio de estratégias didáticas que integrem análise crítica, leitura dramatizada e produção criativa;
- Promover o desenvolvimento da sensibilidade literária e do pensamento crítico-reflexivo.

Duração da Atividade

12 horas

Textos trabalhados

Seleção de poemas de Carlos Drummond de Andrade:

- *E agora, José?*
- *Quero*
- *O amor bate na aorta*
- *Mãos dadas*
- *Quadrilha*



CrITÉRIOS de seleção do(s) texto(s)

- Representatividade Temática e Estilística;
- Conexão com Questões Contemporâneas;
- Potencial Interdisciplinar e Didático;
- Abrangência de Recursos Poéticos;
- Importância Histórica e Literária;
- Viabilidade Criativa e Reflexiva.

Detalhamento das atividades

Etapa 1

Sensibilização e Imersão Literária

Objetivo: Promover o engajamento estético e emocional dos participantes, conectando-os com os elementos temáticos e estilísticos da poesia drummondiana.

Atividades:

- **Exibição de leituras dramatizadas:** Apresentação de vídeos com declamações de poemas realizadas por artistas consagrados, como Paulo Autran e Drica Moraes, bem como gravações do próprio Carlos Drummond de Andrade. Essa atividade enfatizou a oralidade e a expressividade presentes na poesia;
- **Discussão em pequenos grupos:** Divisão dos participantes em grupos para compartilharem suas primeiras impressões sobre os poemas, estimulando a troca colaborativa de ideias e a redução de possíveis barreiras de participação.



- Debate coletivo mediado: Conduzido pelo professor, o debate aprofundou a análise de temas centrais das obras, como lirismo, ironia e crítica social, promovendo um entendimento mais amplo e reflexivo.

Etapa 2

Exploração Crítica e Contextualização

Objetivo: Ampliar a compreensão crítica e contextual dos poemas de Drummond, relacionando-os ao Modernismo brasileiro e a questões contemporâneas.

Atividades:

- Introdução ao Modernismo: Exposição teórica sobre o Modernismo brasileiro, com ênfase na contribuição de Drummond, utilizando texto de apoio de autoria de Alfredo Bosi para fundamentar as discussões;
- Análise colaborativa de poemas selecionados: Leitura orientada e análise de poemas como *E agora, José?*, *Quero* e *Mãos dadas*. Os participantes registraram suas interpretações em murais digitais, permitindo uma troca contínua de ideias e reflexões.
- Conexões intertextuais: Exploração de relações entre os poemas *Quadrilha*, de Carlos Drummond de Andrade, e de *Quadrilha da Sujeira*, de Ricardo Azevedo, destacando os diálogos intertextuais e suas implicações críticas.



Etapa 3

Produção Criativa e Dramatização

Objetivo: Estimular a expressão autoral dos participantes e aprofundar a vivência poética por meio de atividades criativas e performáticas.

Atividades:

- **Produção poética:** Criação de poemas autorais em diálogo com os temas abordados na obra de Drummond, como amor, solidão e crítica social;
- **Ilustração literária:** Tradução visual das ideias e sentimentos presentes nos poemas autorais, integrando texto e imagem como formas complementares de expressão;
- **Recital literário:** Apresentação dramatizada pelos alunos dos poemas drummondianos, promovendo uma vivência estética integradora e multimodal.

Resultados e Impactos

A atividade resultou em maior sensibilidade literária, domínio crítico dos textos e engajamento com a poesia de Drummond por parte dos estudantes. A abordagem integrada demonstrou a potencialidade de transformar a leitura em uma vivência criativa e reflexiva, com possibilidade de aplicação em diferentes contextos educacionais.

Avaliação das Atividades

As atividades foram avaliadas com base em critérios claros, como originalidade, coerência temática e



diálogo com a obra de Drummond. *Feedbacks* formais foram oferecidos, promovendo uma avaliação formativa e contínua. Foram implementadas rubricas detalhadas com critérios de avaliação, como criatividade, pertinência temática e interação com o universo drummondiano.

Papel do Professor

O professor exerceu a função de mediador e facilitador, estimulando questionamentos reflexivos e conectando os poemas às experiências pessoais dos alunos. Além disso, garantiu um ambiente acolhedor e inclusivo, promovendo a participação ativa e fortalecendo o vínculo entre estudantes e literatura.

Equipe executora

Eliane Bezerra da Silva

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond. **Alguma poesia**. Belo Horizonte: Edições Pindorama, 1930 .
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2010.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2015.
- BRITO, José Domingos de. **Como escrevo?**. vol. 2, 2 ed. São Paulo: Novera Editora, 2007. (Coleção Mistérios da Criação Literária)
- BRITO, José Domingos de. **Por que escrevo?**. Volume 1, 3 ed. São Paulo: Novera Editora, 2007. (Coleção Mistérios da Criação Literária).
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 4 ed., reorg. pelo autor. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades: Ouro sobre Azul, 2004.



- CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JR., Celso. **Oralidade na educação básica: o que saber como ensinar**. São Paulo: Parábola, 2018.
- COSSON, Rildo. **Paradigmas do Ensino da Literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.
- COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- DURÃO, Fabio Akcelrud; CECHINEL, André. **Ensinando Literatura: a sala de aula como acontecimento**. São Paulo: Parábola, 2022.
- FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores**. São Paulo: Parábola, 2017.
- JOUBE, Vicent. **Leitura**. Tradução de Brigitte Hervor. São Paulo: Unesp, 2002.
- JOUBE, Vicent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.
- ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luis (org.). **A literatura e o leitor: textos da estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- MARTINS, Aracy Alves *et al.* (orgs.) **Mediações de Leitura Literária**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2023.
- NEIVA JR, Eduardo. **A imagem**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).
- NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **O livro ilustrado: palavras e imagens**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- SILVA, Vitor Manuel de Aguiar. **Teoria da Literatura**. 8º ed. São Paulo: Editora Almedina Brasil, 2007.
- SILVA, Eliane Bezerra. **A literatura como disciplina escolar e universitária através das vozes dos licenciandos em letras, do Campus I, da Universidade Estadual de Alagoas**. 2023. Tese (Doctorado en Ciencias de la Educación) - Universidad Autónoma de Asunción, Asunción, 2023. Disponível em: <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/repositorio/article/view/1691/0>. Acesso em: 1 fev. 2025.





Oficina 11

Subjetividade leitora: a sátira em sala de aula

Patrícia da Silva Martins
Marta Aparecida Garcia Gonçalves

Quando falamos de literatura, falamos de um uso potente da palavra que pode criar pontes e abrir espaços de reflexão e crítica. A literatura vai muito além do entretenimento, ela deve ser vista como uma manifestação artística e cultural que conduz os alunos-leitores à reflexão e imaginação, contribuindo para os seus processos de formação como pessoas. É isso que almejamos, enquanto professores. Entender a relevância do ensino de literatura e como inseri-lo no dia a dia escolar de maneira que contribua para o desenvolvimento dos alunos de nossas escolas é um papel árduo, mas necessário. O ensino da leitura literária envolve o reconhecimento das particularidades que cada texto literário possui para oferecer ao seu leitor. Esse entendimento só é adquirido a partir do contato dos alunos com a leitura. Exercitar esse ponto faz parte do papel da escola juntamente com o professor.



Tendo como objetivo, de forma geral, a abordagem em sala de aula dos poemas satíricos dos autores contemporâneos norte-rio-grandenses, Antônio Francisco, Manoel Cavalcante e Donizete Souza, buscamos o desenvolvimento da subjetividade por meio de oficina de leitura literária e tradução intersemiótica, e a realização da presente oficina nos possibilitou ter uma visão mais ampla de quão rico e necessário é trazer aspectos que façam parte do contexto dos alunos.

A produção da oficina teve resultados positivos e produtivos. As discussões promovidas ao longo do processo de aplicação puderam destacar a necessidade de dialogar, de forma crítica, temas contextualizados com os discentes.

A cada etapa das oficinas pudemos notar o envolvimento dos alunos. A primeira foi a base diagnóstica, pois por meio dela conseguimos ter um entendimento prévio dos alunos acerca do assunto a ser discutido. Como a segunda etapa estava destinada à introdução da teoria, tentamos fazer que essa parte fosse dinâmica, com o intuito de promover uma maior interação da turma. Dando continuidade, apresentamos slides com pontos importantes que pudessem ampliar mais a discussão acerca da Literatura do Rio Grande do Norte. Foi elencado sobre noções introdutórias; principais autores, mostrando alguns poemas, até chegarmos nos autores potiguaros contemporâneos. A teoria foi inserida após essa breve



discussão, ainda por meio dos slides expusemos o que seria a Tradução Intersemiótica e como iríamos nos apropriar dela para desenvolver o trabalho.

A inclusão da teoria, a princípio, causou um pouco de espanto a turma, devido ao nome Tradução Intersemiótica não fazer parte do cotidiano de estudo deles. No entanto, por meio de uma explicação, juntamente com o auxílio do datashow fizemos uma aula expositiva para que os discentes pudessem compreender melhor acerca do assunto.

Além da parte teórica, a aula expositiva também teve como objetivo mostrar os componentes do poema como: rima, verso, estrofe e os elementos de sentido, as figuras de linguagem. E durante esse processo de introdução, tivemos muitas discussões, pois o intuito era fazer com que os alunos pudessem compreender a teoria e como iríamos aplicá-la.

As etapas três, quatro e cinco foram destinadas para a leitura e discussão dos textos poéticos e conhecimento prévio dos autores. Com o estudo da literatura em sala de aula procuramos pôr em prática a leitura subjetiva, assim desafiando a trazer essa dimensão da leitura para as práticas escolares e implicá-la na perspectiva institucional do ensino literário, visto que consideramos que a busca pela subjetividade do aluno propõe abordar a atenção aos aspectos positivos de compreensão que o discente faz do texto, evidenciando uma visão mais individual e única do texto literário.



Como dinâmica, pedimos que os alunos fizessem a leitura silenciosa, para que pudessem ter um entendimento mais próximo com o texto literário, levando em consideração que, de acordo com eles, era o seu primeiro contato com o poema. Dando continuidade, realizamos a ação coletiva. Para complementar a dinamicidade, passamos a utilizar do círculo de leitura. A ideia foi crucial para conseguir obter resultados positivos nas discussões. No entanto, devido a alguns empecilhos durante a aplicabilidade da oficina, tivemos que adaptar esse método. Dessa forma, não utilizamos a ideia das funções que o círculo proposto por Cosson emprega e focamos apenas nos poemas e nas questões (que estão no módulo de detalhamento a seguir) elaboradas para mediar as conversações em sala de aula.

Assim, usamos a ideia do círculo para promover a interação entre os alunos durante as discussões acerca dos poemas estudados em sala, pois entendemos que, “por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (Cosson, 2021, p. 66).

Durante essas etapas, procuramos priorizar, justamente, essa troca de experiências dos alunos, pois, no decorrer do processo, buscamos enfatizar que cada ser tem uma visão diferente da vida, do mundo, embora trate do mesmo tema, citando como exemplo,



os poemas estudados. Por meio desse ponto, podemos entender a importância e a necessidade de trazer a literatura para o âmbito escolar.

A sexta etapa foi destinada à parte prática da oficina. A intenção de trabalhar a arte em sala de aula foi, justamente, buscar desenvolver essa autonomia do aluno. Por isso, entendemos que a concepção da tradução intersemiótica se encaixou dentro do nosso objetivo, pois compreendemos que o aluno poderia expressar sua percepção dos poemas estudados em sala através da pintura.

Partindo disso, foi proposto para os alunos trabalharem com a técnica da xilogravura para a produção das artes. Vale salientar que, o processo xilográfico foi adaptado, visto que, não tínhamos o material apropriado para tal ação. Então, utilizamos do isopor e assim fizemos o que podemos denominar de “isogravura”. E para que fosse entendido esse método adaptado, utilizamos uma videoaula em que é mostrado o processo da isogravura a fim que nenhum aluno ficasse sem discernir a ação.

A metodologia da tradução intersemiótica trouxe a perspectiva de que o aluno pudesse enxergar o poema além do que estava escrito. A experiência da produção artística apenas complementou que a linguagem é formadora de imagens, pois, como sabemos, literatura é a arte da palavra e a pintura é a arte das cores e formas, então, trazê-la para o espaço escolar fortifica e amplia a visão do aluno acerca do texto literário.



A inclusão da tradução intersemiótica proporcionou aos alunos uma ampliação acerca do texto verbal, propondo a passagem de uma linguagem à outra, gerando uma nova construção significativa (Plaza, 2003). O tradutor, nesse caso, o aluno, faz essa transposição a partir do seu entendimento do texto poético. Visamos com essa proposta prática fazer com que o discente despertasse a sua subjetividade por meio da leitura literária de poemas satíricos, gerando, assim, a produção de outras formas de arte.

A última etapa, destinada à exposição das artes produzidas pelos alunos, ganhou o título “Satirizando: do poema à pintura, abrindo novos caminhos para a Literatura Potiguar”, justamente por se tratar de uma exposição que tinha por intuito apresentar as produções das artes feitas por meio de poemas dos autores contemporâneos potiguares. E teve como um dos pontos importantes a presença dos autores estudados. A vinda dos autores estava como um dos objetivos do trabalho, pois entendemos que seria importante, tanto para os alunos, como para a comunidade escolar, tê-los presentes.

O evento contou com a presença de outras escolas da cidade, assim, promovemos um momento de explicação, como também de relato, visto que sentimos a necessidade que o aluno trouxesse a visão dele, e, para isso, foi escolhida apenas uma aluna para representar a turma. Além disso, tivemos apresentação dos autores, promovemos a interação deles



com o público. Então, destinamos esse momento para que os alunos pudessem fazer perguntas e tirar suas dúvidas e curiosidades acerca dos poemas, como também, dos autores.

Para finalizar esse momento, destinamos um espaço para que os autores pudessem fazer a venda dos seus livros. O evento teve por objetivo promover não só a exposição do trabalho final dos alunos, mas também a aproximação da comunidade com a cultura popular. Assim, contamos com a ajuda de todos, Direção, Coordenação Pedagógica, alunos, para que a culminância pudesse acontecer. Com isso, compreendemos que falar sobre a cultura no espaço escolar é importante na formação, tanto pessoal, quanto moral e intelectual do aluno, pois ela pode contribuir no desenvolvimento da sua capacidade de crescer socialmente.

E mesmo diante de algumas dificuldades que surgiram ao longo da aplicação como: a escassez de material bibliográfico para que os discentes pudessem fazer pesquisas sobre os temas trabalhados, o que resultou em uma adaptação, para que os alunos fizessem as pesquisas usando os recursos tecnológicos; como também, a escola não dispor das obras dos autores escolhidos, surgindo outra alternativa, a de fazer cópias do material, e para isso, tivemos apoio da coordenação pedagógica que autorizou para que pudéssemos fazer uso do fotocopadora. Assim em parceria, pudemos ter um resultado positivo e colaboração de todos os envolvidos.



Por fim, no decorrer da oficina desenvolvemos reflexões, não só acerca da temática, poemas e autores escolhidos, mas também, sobre o ensino de literatura, e especificamente, da literatura local. Entendemos que deixar de abordar a respeito da literatura norte-rio-grandense, implicaria no não aproveitamento de uma literatura que contribuiria para o enriquecimento cultural, crítico e social dos alunos, não compreender sua importância abriria uma lacuna de conhecimentos literários nos nossos discentes, principalmente os de escola pública, nosso campo de pesquisa, onde já se vê a fragilidade do ensino de literatura. Frisamos a relevância do estudo do poema satírico, visando as discussões para o enriquecimento do eu subjetivo dos alunos com a junção da produção das artes (tradução intersemiótica), para que os alunos consigam entender a pertinência da prática de leitura na construção de um ser ativo e de pensamento crítico na sociedade.



Momentos registrados durante as etapas das oficinas

Imagem 1 – Durante a leitura



Fonte: Acervo da autora.

Imagem 2 – Discussão do poema



Fonte: Acervo da autora.



Imagem 3 – aula expositiva



Fonte: Acervo da autora.

Imagem 4 – Produção das artes



Fonte: Acervo da autora.

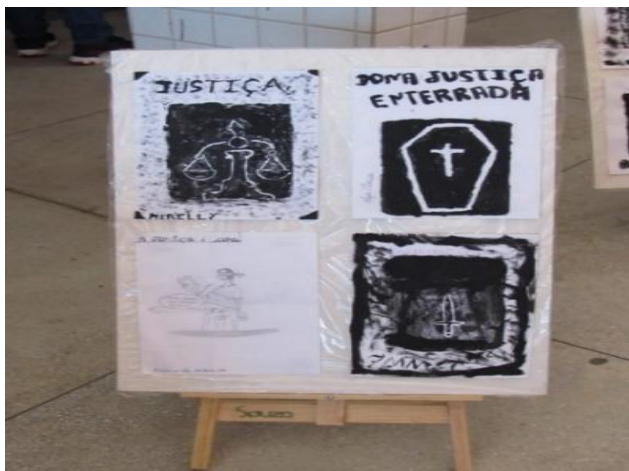


Imagem 5 – artes produzidas



Fonte: Acervo da autora.

Imagem 6 – Exposição das artes



Fonte: Acervo da autora.



Imagem 7 – Discussão do poema



Fonte: Acervo da autora.

Imagem 8 – Participação dos autores



Fonte: Acervo da autora.



FICHA DA OFICINA

Título

Subjetividade leitora: a sátira em sala de aula

Ano/Segmento escolar

1º ano do Ensino Médio

Caracterização

Esta oficina tem como objetivo principal levar aos alunos do 1º ano do ensino médio a leitura de textos poéticos satíricos, observando a recepção dos jovens leitores ao gênero sátira, frequentemente relegado a um período da historiografia literária, o período barroco. Justifica-se, em função de que não se observa um trabalho com a leitura literária de textos satíricos contemporâneos nas escolas norte-rio-grandenses, embora existam vários autores potiguaros que escrevem nesse gênero. Por isso, esta oficina proporciona o contato dos alunos com a literatura produzida no seu espaço de pertença, atribuindo também o exercício da subjetividade leitora de cada participante. Como representantes da literatura norte-rio-grandense, escolhemos os poemas *A justiça dos homens*, de Antônio Francisco, *Dona Justiça*, de Manoel Cavalcante e *Cirurgia na cega justiça*, de Donizete Souza. A proposta visa explorar a relação da literatura com a pintura, em que optamos pelo estilo xilográfico, mas



de forma adaptada para isogravura, como meio de ampliar o pensamento crítico dos alunos. Para a leitura dos poemas selecionados utilizamos a metodologia do círculo de leitura (Cosson, 2021) e para trabalhar a questão da subjetividade leitora optamos por realizar a tradução dos poemas em outra linguagem, acomodando seu conteúdo à linguagem requerida pela isogravura, num processo de dialogismo e intertextualidade. A oficina teve como resultado a produção de pinturas satíricas, visto que o intuito foi, além de criar uma aproximação dos alunos com a literatura potiguar, fazer com que os alunos pudessem compreender o texto literário para além das palavras. Ao final, observou-se a recepção e os efeitos de sentido dos textos literários nos alunos-leitores, percebendo que os participantes da oficina, a partir da subjetividade criada com a leitura dos poemas satíricos, produziram isogravuras com uma recriação crítica, subjetiva e criativa.

Objetivos

- Levar aos alunos do 1º ano do ensino médio a leitura de textos poéticos satíricos, observando a recepção dos jovens leitores ao gênero sátira;
- Conhecer a literatura produzida no Rio Grande do Norte;
- Estudar a sátira presente na produção poética contemporânea;



- Estimular a subjetividade do estudante no processo de letramento literário através da transmutação dos poemas em imagens, com a técnica da isogravura;
- Produzir artes satíricas por meio da leitura dos elementos estéticos e subjetivos do texto literário utilizando o conceito de tradução intersemiótica (Plaza, 2010);
- Buscar novas estratégias metodológicas para o ensino do texto literário.

Duração da atividade

A oficina estima um tempo de sete encontros com duração de duas aulas cada (50 minutos cada aula), sendo o último encontro destinado à exposição dos trabalhos produzidos.

Texto trabalhado

- *Meu recital de cordel*, de Antônio Francisco;
- *Raiz*, de Manoel Cavalcante;
- *Bicho Homem*, de Donizete Souza.

Critério de seleção do(s) texto(s)

Os poemas estudados foram escolhidos por apresentarem a construção de uma estética diferenciada, a partir da temática crítica que abordam por meio do uso da linguagem da sátira e também por fazerem parte da cultura e do contexto dos alunos. Pensando



na aplicabilidade do estudo do local de pertença dos alunos, a BNCC que orienta a “concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado” (Brasil, 2017, p. 11), buscando valorizar as demais manifestações artísticas que fortalecem a cultura da região. Já os textos teóricos foram escolhidos a posteriori, de acordo com a proposta, para subsidiar a realização da atividade.

Detalhamento das atividades

Etapas 1 – Diagnóstica

A primeira etapa da oficina, é intitulada de Diagnóstica, pois a partir dela buscaremos fazer o levantamento de dados em relação à turma. Nesse período são apresentados os objetivos do trabalho de forma oral e, logo após, para os discentes, um questionário, cujo intuito é realizar um diagnóstico sobre os conhecimentos prévios a respeito da literatura do Rio Grande do Norte, principalmente acerca dos autores Antônio Francisco, Manoel Cavalcante e Donizete Souza.

Durante o momento em que é aplicado o questionário, é importante que se façam indagações para promover um diálogo, e com isso reforçar que, diante dos dados coletados, outras atividades seriam elaboradas. Algumas sugestões: 01) Você possui o hábito de ler? Se sim, qual o seu gênero literário favorito? Se não, qual gênero literário poderia te atrair? 02) Você conhece algum autor da literatura potiguar?



Dessa forma, as respostas obtidas visam sistematizar o nível de conhecimento dos alunos acerca do tema. E para finalizar esta etapa, solicitar aos alunos que façam uma pesquisa via internet, com o intuito de enriquecer os conhecimentos deles a respeito da literatura e dos autores potiguaros contemporâneos.

Etapa 2 – Introdução Teórica

A segunda etapa deve ser dividida em três momentos. No primeiro, o professor deve dar continuidade, trazendo para debate a pesquisa solicitada na aula anterior e, partindo disso, abordar mais sobre a literatura do Rio Grande do Norte. No segundo momento, faz-se a introdução da teoria da tradução intersemiótica, com o objetivo de que os alunos possam compreender melhor a ideia metodológica do trabalho. No terceiro e último momento, fazer a leitura do soneto Brasil, do autor Manoel Cavalcante, atividade que tem como propósito realizar uma breve análise de poema com os alunos para compreender quais os elementos utilizados pelo autor na construção do poema eles reconheciam. Realizar também uma dinâmica de perguntas para serem respondidas de forma oral, em que os alunos que conseguirem responder ganham um prêmio simbólico, a critério do professor. As questões devem ser voltadas para a temática, métrica, rima, estrutura e elementos estéticos de construção de sentido, como as figuras de linguagem. Dessa forma, eles podem brincar e aprender sobre o gênero poema.



Etapa 3 – Leitura I - Poema A justiça dos homens, de Antônio Francisco

A terceira etapa tem como finalidade a inserção do texto poético de Antônio Francisco para que os alunos tenham o seu primeiro contato com a obra do autor. Assim, é dividida em dois momentos, um para leitura do poema e outro para discussão.

O primeiro momento será dedicado à leitura, começando com uma leitura silenciosa, para que o aluno consiga assimilar o que é proposto pelo texto literário, para, então, passarmos a uma leitura coletiva em voz alta, ação que julgamos necessário ser exercitada em sala de aula, visto que é um ato excelente para ajudar os alunos a se concentrarem, pois o leitor tende a ficar mais atento ao que está escrito. Após a leitura, propor uma atividade contendo questões que sirvam para mediar a discussão. Já o segundo momento fica destinado para discussão das questões.

Etapa 4 – Leitura II - Poema Dona Justiça, de Manoel Cavalcante

Esta quarta etapa é dedicada à introdução do texto poético de Manoel Cavalcante. E assim como a anterior, esse momento é dividido em duas ocasiões.

Na primeira, o professor deve reservar os minutos iniciais da aula para falar sobre o autor, algo introdutório, mas breve. No tempo seguinte, solicitar que os discentes façam uma leitura silenciosa, para que possam ter seu primeiro contato com o texto. No



mais, depois desse momento, realizar uma ação coletiva, com cada aluno lendo uma parte, e a cada estrofe concluída parar para discutir, caso necessário. No final, deve ser entregue a cada aluno participante uma folha contendo questões para guiar a discussão.

No segundo momento, para dar início à dinâmica, deve-se solicitar que a turma forme um círculo e, para que as questões não se desassociem do texto poético, é importante a leitura de algumas estrofes para ligar as respostas ao poema, assim, não fugindo do proposto.

Etapas 5 – Leitura III - Poema Cirurgia na cega justiça, de Donizete Souza

Assim como nas etapas anteriores, essa será dividida em dois momentos, que tem como objetivo introduzir o texto poético “Cirurgia na cega justiça”, do escritor Donizete Souza.

Para iniciar, realizar uma apresentação sobre o autor mostrando sua obra. Logo em seguida, solicitar que os alunos realizem a leitura silenciosa. Após isso, promover um debate sobre o texto, em que se deve buscar abordar a temática, tentando associar ao nosso contexto e discutir sobre a atividade planejada para o poema, para que os alunos se inteirem da atividade a ser realizada com a isogravura.

Dessa forma, o segundo momento foca na discussão e compreensão do poema. Com isso, solicita que eles formem duplas ou trios, para que a atividade



possa ser melhor aproveitada, depois forma um círculo para debater as perguntas propostas. Por fim, com o intuito de inserir a próxima etapa deste trabalho, pede-se que, novamente, os alunos utilizem a internet para pesquisar sobre algumas artes satíricas, com o objetivo de irem se familiarizando com o passo seguinte da atividade.

Exemplos de perguntas norteadoras que podem ser utilizadas nas três etapas acima descritas:

1. Quais trechos do poema mais chamaram a sua atenção e considera mais importantes e por quê? Como esses trechos contribuem para a mensagem?
2. Você observou o uso da sátira no poema? Há algum trecho específico que poderia sinalizar? De que forma o poema apresenta a sátira?
3. Quais as figuras de linguagem presentes no poema lido?
4. Quais as semelhanças e diferenças entre os três poemas lidos em sala de aula?

Etapa 6 – Pintura - Introdução e prática

Na sexta etapa, o objetivo é o de introduzir e pôr em prática a parte artística do trabalho, fazendo com que os alunos, a partir do exercício da sua subjetividade leitora, possam exercer o seu protagonismo na construção dos sentidos dos poemas em relação à sátira presente nos mesmos e possam, por meio da produção artística de isogravuras, compreender a leitura



literária como vivência estética, e registrá-la em outra linguagem artística, por meio da tradução intersemiótica. Esta etapa está dividida em dois momentos.

O primeiro momento é destinado apenas à parte teórica, onde se deve abordar a relação entre Literatura e Pintura, a importância da reprodução iconográfica em isogravura como recurso para construir e ampliar os sentidos dos poemas estudados, trazendo um enriquecimento da leitura. E, por meio de uma aula expositiva, explicar como será feito o processo de adaptação da xilogravura para isogravura.

Já o segundo momento tem como finalidade pôr em prática a criação das isogravuras. Assim, deve-se realizar a distribuição dos materiais e permitir que os alunos esboçem da melhor forma o que entenderam dos poemas através da pintura, por meio da subjetividade de cada um.

Etapa 7 – Conclusão - Exposição de arte

Esta última etapa é destinada para a culminância. O intuito é promover a exposição do trabalho final realizado pelos alunos em sala de aula ou em outro espaço adequado para tal atividade. Deve ser organizada conjuntamente com os alunos, de forma que a sala possa se assemelhar a uma galeria de arte. Nesta etapa, pode-se convidar outras turmas, dispondo os autores das isogravuras a apresentarem as suas produções aos demais colegas. Esta é uma forma de exercitar a oralidade de cada um e despertar a curio-



sidade nos demais, para que também leiam os poemas. É importante que os poemas sejam impressos e dispostos ao lado das isogravuras para leitura.

Avaliação da atividade

A avaliação é um processo que deve ser realizado ao longo das etapas da oficina, observando-se o retorno dos alunos durante os momentos de discussão, além de se analisar o trabalho coletivo, assim como o resultado final com a produção das isogravuras e a culminância. Listamos abaixo alguns pontos relevantes da avaliação:

- Compreensão leitora dos alunos;
- Identificação dos elementos satíricos presentes nos poemas;
- Questionamentos e discussões sobre a relação literatura e arte;
- Exercício do trabalho coletivo;
- Oralidade;
- Criatividade na produção das artes;
- Participação na apresentação final.

Papel do professor

O papel do professor é crucial para o desenvolvimento da oficina, pois ele deve realizar a mediação dos aspectos formais e temáticos de cada texto e acompanhar os alunos no decorrer de cada uma das atividades. O resultado desse acompanhamento é a formação de cada vez mais leitores e a reflexão deles



sobre as questões sociais, culturais e estéticas propostas pela literatura. Como professores temos a necessidade de sempre buscarmos inovar em sala de aula, ainda mais que sabemos a dificuldade em fazer com que os alunos consigam ter essa conexão com o texto literário. O papel do professor, juntamente com a escola, é formar sujeitos capazes de entender e se comunicarem em sociedade, além de leitores aptos a lidar com os desafios do mundo contemporâneo:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (Cosson, 2007, p. 30).

Com isso, o papel do professor nesse ponto é crucial, ele deve ser conselheiro ou par nessa ação, pois sua intervenção enriquece e fortifica a criação da subjetividade do sujeito leitor/aluno, assim, auxiliando na sua interpretação e sendo uma ponte entre o texto literário e o aluno.

Equipe executora

Patrícia da Silva Martins

Marta Aparecida Garcia Gonçalves

Elianne Alves Silva de Medeiros



REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2021a.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- CAVALCANTE, Manoel. **Raiz**. 1 ed. Natal: Editora M3, 2019.
- FRANCISCO, Antônio. **Meu recital de cordel**. Mossoró: Editora Queima Bucha, 2010.
- LUKÁCS, Gyorgy. A questão da sátira. *In: Arte e sociedade: escritos estéticos. 1932-1967*. Organização, apresentação e tradução de Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. 2ª ed. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2011, p. 163-191.
- PLAZA, Júlio. **Tradução Intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2018.
- PINHEIRO, Hélder. Literatura popular e ensino: leitura, atitudes e procedimentos. *In: Literatura e formação de leitores*. Campina Grande: Bagagem, 2008.
- PLAZA, Júlio. **Tradução intersemiótica: estudos**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- ROUXEL, Annie. O advento dos leitores. *In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. (org.). Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução de Rita Jover-Faleiros. São Paulo: Alameda, 2013, p.191-208.
- ROUXEL, Annie. Apropriação singulares das obras e cultura literária. *In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. (org.). Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução de Amaury C. Moraes. São Paulo: Alameda, 2013, p. 165-189.
- SOUZA, Donizete. **Bicho Homem**. Natal: Offset Editora, 2018.





Oficina 12

Letramento Racial: a literatura como fonte de saber e fazer

Mauricio Belarmino dos Santos
Carlos Henrique Medeiros de Oliveira
José Florêncio Neto
Sandra Aparecida de Araújo Alves

A educação desempenha um papel crucial na transformação das relações raciais. A inclusão de conteúdos que abordem a história e a cultura africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares é um passo essencial para combater o racismo e promover a igualdade. A representatividade de professores e profissionais negros nas instituições de ensino também é importante para oferecer modelos positivos e inspiradores para os alunos.

A luta contra o racismo e a discriminação racial exige um esforço contínuo e coletivo. Através do letramento racial, da valorização cultural e da educação, podemos avançar na construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária, onde todos tenham a oportunidade de viver com dignidade e respeito, independentemente de sua origem racial.



Sendo assim, a literatura pode ser uma ótima ferramenta para auxiliar no processo de uma educação decolonial e antirracista, na promoção do protagonismo negro, contribuindo também para a invisibilidade dos corpos negros, uma vez que coloca o estudante em contato com autores e autoras negras e que certamente se parecem com nossos estudantes.

Vale ressaltar que essa ação também contribui para a sistematização da leitura ao incentivar e promover o hábito da leitura dentro e fora da sala de aula. Sabemos que sistematizar o hábito da Leitura, da Oralidade e da Escrita, atualmente, constitui um dos maiores desafios pelos quais os professores de Língua Materna passam em sua prática pedagógica, uma vez que, devido ao surgimento de diversos gêneros, bem como da flexibilidade da língua, o falar e o escrever aparentemente caminham por trilhas distintas. Contudo, neste percurso, há sempre bifurcações que se cruzam e carecem combinar elementos para uma maior eficácia comunicativa. Percebendo isto, pensamos em desenvolver uma oficina envolvendo o conto com turmas do 9º Ano do Ensino Fundamental, e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, por entender que os estudantes desses anos já possuem conhecimentos prévios acerca do gênero, bem como apresentam um nível de discernimento e maturidade reflexivos. Estabelecendo, assim, uma interligação com os elementos do texto literário à luz de D'Onofrio (2007).

A oficina *Letramento Racial: A literatura como fonte de saber e fazer* foi primeiramente vivenciada



no *II Seminário da Rede Nordeste de Ensino de Literatura*, com o intuito de facilitar as práticas literárias e antirracista a partir do letramento racial. O encontro se deu de forma remota, contando como facilitadores professores dos estados de Alagoas e Pernambuco.

Ainda assim, o encontro foi uma experiência enriquecedora e transformadora tanto para educadores quanto para os facilitadores. A oficina teve como principal objetivo promover e fomentar a reflexão sobre a questão racial no Brasil a partir dos textos literários, a partir do gênero conto, tendo como suporte *Metamorfose* (1988), de Geni Guimarães, e *Amora* (2018), de Emicida, além do material audiovisual.

Buscando proporcionar um espaço seguro para o diálogo e o compartilhamento de experiências tanto vivenciadas pelos próprios educadores quanto pelos alunos, a partir das descrições dos profissionais participantes da atividade, a oficina foi estruturada em 04 blocos que se complementavam.

No primeiro bloco, os participantes foram convidados a refletir sobre a canção *Olhos D'África*, de Verônica Bonfim, cuja letra faz uma rememoração sobre o processo de ancestralidade, ligando nosso país ao continente africano. A partir desse ponto, questionamos como os professores se sentiam, como eles se percebiam enquanto agentes promotores de uma educação antirracista. Tendo como norte duas perguntas: Você está bonito (a) hoje? Como você se enxerga diante do espelho? Essas perguntas iniciais tem como objetivo fazer com que o participante se



perceba como humano, quanto a seu corpo, sua cor, sua origem etc. Em seguida, solicitamos que eles falassem a respeito de como se sentiam diante desse momento de reflexão. Alguns relatos, como o esperado, apontam para o longo processo de aceitação do corpo negro, do cabelo, dos fenótipos que muitas vezes são censurados pela sociedade. Sugerimos então, que eles tentassem fazer essa experiência com os alunos, utilizando aplicativos que fazem os avatares, orientando que eles tentem ser o mais fiel possível às suas características.

Logo após partimos para o segundo bloco. Solicitamos que prestassem atenção para a leitura performática do conto *Metamorfose*, de Geni Guimarães. Antes de iniciar a leitura, fizemos alguns questionamentos sobre o quanto eles conheciam a história dos abolicionistas, os verdadeiros heróis que contribuíram para o fim da escravidão no Brasil. Em suma, ficou evidente que se perpetua a ideia de que o fim da escravidão veio apenas pelas mãos da Princesa Isabel. Após as falas de alguns, partimos para a leitura performática do texto.

Ao término da leitura abrimos um espaço para o debate, quando todos os presentes afirmaram não conhecer o conto nem a autora, no que apresentamos a escritora ao público e indicamos outros nomes da literatura negra para serem trabalhados em sala de aula. O texto visceral de Geni Guimarães é uma reflexão sobre o sistema de ensino colonial e de como as



crianças negras são silenciadas na sala de aula, uma vez que não se aprofunda nos estudos afros e suas contribuições para a sociedade brasileira.

Chamamos atenção para a importância do debate sobre uma educação decolonial, uma vez que, como o próprio texto de Geni coloca, a imagem da Princesa Isabel ainda é vista por muitos como a redentora do povo negro escravizado, deixando de lado e levando ao apagamento grupos sociais que lutaram definitivamente para o fim da escravidão no Brasil.

Sequenciando a oficina, lemos o livro *Amora*, do “rapper” Emicida, o que foi muito proveitoso. Mais uma vez os participantes não conheciam o rapper como autor de obras literárias. Indicamos ainda mais alguns livros infantis que podem ser trabalhados tanto nos anos iniciais quanto nos finais.

Finalizando o bloco, assistimos ao curta-metragem *Love Hair*, que fala sobre o empoderamento da beleza negra e do orgulho do cabelo afro. Nesse momento as mulheres presentes falaram da dificuldade de aceitar seus cabelos crespos, sobre como na infância sofriam com as piadas de amigos e familiares sobre a estética do cabelo e como isso contribui para o racismo recreativo, remetendo à abertura da oficina do por que se questionar como eles se viam diante do espelho. Esse racismo em forma de piada deixa sequelas na vida de muitas pessoas e, infelizmente, nem sempre o professor está preparado para enfrentar. Nisso, alguns professores falaram da dificuldade



de material e, principalmente, da falta de formações com a temática antirracista tanto na escola quanto nas suas formações acadêmicas. O que nos mostra uma necessidade urgente de um currículo antirracista nas escolas do nosso país. Após o debate partimos para o próximo bloco.

No Bloco 3, aplicamos o sistema *Visual Thinking Strategy* (VTS – “Estratégia de Pensamento Visual”) a partir da seleção de imagens que contribuíssem para o propósito da oficina. Segundo o site *Arte y Educación*⁴, o VTS é um mecanismo criado pela psicóloga cognitiva Abigail House e pelo educador de museu Philip Yenawine, sendo uma estratégia muito utilizada nos museus e centros educacionais nos EUA. A estratégia de pensamento visual permite que o estudante trace, projete respostas e construa sentidos para aquilo que está diante de si, ampliando a visão e as possibilidades de interpretações diante das imagens. Além disso, quando feito em conjunto, favorece a cooperação da turma e a aprendizagem passa a ser mais significativa.

Utilizamos 03 imagens no VTS, duas fotos de mulheres negras e uma publicidade da cerveja Devassa. Nesse processo não há resposta certa ou errada e todas as respostas são utilizadas para a construção do sentido do que se vê e como a pessoa enxerga o mundo. Perguntas: O que você vê? O que ela está fazendo? Onde ela parece estar? Você acha que ela exerce qual profissão?

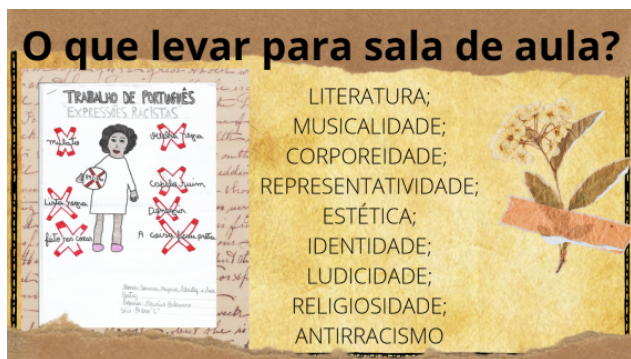
4 *QUE és VTS? Arte y Educación*. [S.l.]. Disponível em: <https://arteyeducacion.org/herramientas/otras/que-es-vts/>. Acesso em: 05/10/2023.



Em seguida, passamos a analisar e debater a publicidade da cerveja Devassa, cuja campanha foi acusada de racismo ao objetificar o corpo feminino. Os participantes lembraram de outras obras nacionais como os romances *Gabriela cravo e canela*, de Jorge Amado, e o *Cortiço*, de Aluísio Azevedo, que objetificam a personagem título e Rita Baiana, respectivamente. Encerrando esse momento, assistimos ao videoclipe da canção Eu sou, de WD. Em sua mensagem central, a música traz a forte carga da auto aceitação e da resistência negra.

Já no quarto e último bloco, dedicamos a apresentar atividades que podem ser levadas para a sala de aula por intermédio da literatura e dos mais variados gêneros textuais. Além de temas que valorizam a diversidade afro-brasileira.

Figura 1- Dicas de temas para uma educação antirracista



Fonte: Elaborado pelos autores.



Naquele momento, por ser uma atividade remota, apresentamos uma versão online do jogo da memória Quem eu Sou, que busca resgatar e valorizar a imagem de personalidades negras que contribuíram para o fim da escravidão e da valorização da cultura negra no Brasil.

Figura 2 - Detalhe de jogos sobre cultura afrobrasileira



Fonte: Elaborado pelos autores.

Finalizando a oficina, propusemos um momento de reflexão sobre como cada uma de nós temos contribuído para uma educação antirracista. As maiores dificuldades apontadas por muitos dos participantes foram a falta de incentivo de formações que os capacitem para essa prática e a falta de interesse das gestões escolares, que por não saberem lidar com a problemática do racismo em sala de aula ou nos muros das escolas, acabem tomando apenas como *bullying* e, no máximo, apenas reflitam sobre a data em 20 de



novembro. Alguns apontaram que de fato nunca haviam despertado para essa temática e que a oficina foi um incentivo para se dedicar e buscar mais conhecimentos para poder levar a prática antirracista para suas aulas.

Após os agradecimentos encerramos a atividade.

FICHA DA OFICINA

Título

Letramento Racial: a literatura como fonte de saber e fazer

Ano/ Segmento Escolar

9º ano e Ensino Médio

Objetivos

- Introduzir a leitura e consciência racial através da literatura negra;
- Desenvolver repertório para análise e interpretação crítica da realidade;
- Gerar autonomia para uma atuação antirracista;
- Contribuir para uma educação antirracista dentro e fora da escola

Duração da atividade

06 aulas de 1h



Caracterização da oficina

Esta oficina visa abordar o Letramento Racial através da literatura, sobretudo a de produção afro-brasileira e outras manifestações artísticas como a música, filmes e outros gêneros textuais como fotografia e publicidades. Propondo ainda compreender as formas como o racismo se estrutura na sociedade e como combatê-lo dentro e fora da sala de aula, amparada na lei Nº 10.639/2003.

Equipe responsável:

Mauricio Belarmino dos Santos

Carlos Henrique Medeiros de Oliveira

Sandra Aparecida de Araújo Alves

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- ASSIS, Leandro. **Os Santos, uma tirinha de humor** ódio: 62. Era uma Vez na Escola. Portugal, 2022. Instagram: @leandro_assis.ilustra, 17 maio 2023. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CfYzBEtrndA/?igshid=MmJiY2I4NDBkZg==>. Acesso em: 17 maio 2023.
- ASSIS, Leandro. **Os Santos, uma tirinha de humor** ódio: 63. O Caveirão. Portugal, 2022. Instagram: @leandro_assis.ilustra, 17 maio 2023. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CfoOQnAijzm/?igshid=MmJiY2I4NDBkZg==>. Acesso em: 17 maio 2023.
- ASSIS, Leandro. **Os Santos, uma tirinha de humor** ódio: 64. Eles não viram o uniforme? Portugal, 2022. Instagram: @leandro_assis.ilustra, 17 maio 2023. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cfv7aVUL2QV/?igshid=MmJiY2I4NDBkZg==>. Acesso em: 17 maio 2023.



- BERND, Zilá. **Literatura e identidade nacional**. Porto Alegre: Ed. UFRGS. 2ª ed. 1992.
- BERND, Zilá. **A questão da negritude**. São Paulo. Editora brasiliense, 1984.
- BRASIL. **Competências gerais da nova BNCC**. Brasília: Inep. Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79>. Acesso em: 23 jun. 2022.
- BRASIL. **Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 23 jun. 2022.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 1. ed. 12ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.
- CHERRY, Matthew A. **Hair love**. Estados Unidos: Kokila, 2019.
- CUNHA, Adrielle Soares; DE AMORIM JÚNIOR, José Correia; DUVERNOY, Dorielle Andrade. Educação para as Relações Étnico-raciais e BNCC: descontinuidades e silenciamentos. **Conjecturas**, v. 19, n. 1, 2019.
- DOS SANTOS GOMES, Flávio; LAURIANO, Jaime; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Enciclopédia negra: biografias afro-brasileiras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- DURÃO, Fabio Akcelrud. **Metodologia de pesquisa em literatura**. São Paulo: Parábola, 2020.
- EMICIDA. **AmarElo**. São Paulo: Sony Music sob licença exclusiva do Laboratório Fantasma, 2019. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/album/5cUY5chmS86cdonhoFdn8h?si=jJLiEPeTEa44hgjF5X3gg>. Acesso em: 15 out. 2020.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EdUFBA, 2008.
- FELINTO, Renata *et al.* **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora Ltda, 2012.



- GUIMARÃES, Geni. **Leite do Peito: Contos**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1988, p 57 - 66.
- LEÃO, Cleonice de Moraes Evangelista; SOUZA, Dalma Flávia Barros Guimarães de. Letramento literário em círculos de leitura na escola. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, n. 21, jul.-dez. 2015. p.427-441. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num21/estudos/Palimpsesto21estudos06.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.
- LOVE Hair. Direção: Matthew A. Cherry, Everett Downing Jr. e Bruce W. Smith. Produção: Karen Rupert Toliver, Stacey Newton, Monica A. Young, Matthew A. Cherry, David Steward II e Carl Reed. Estados Unidos da America: Sony Pictures Animation, 2019. (6:46), son color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kNw8V_Fkw28. Acesso em: 28 jul. 2023.
- GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, p. 75-85, 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 maio 2023.
- MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do Laço de Fita**. São Paulo: Ática, 2001.
- OUANE, Adama *et al.* **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.





Oficina 13

A Tempestade, de Shakespeare, no ensino médio.

Rosângela Nunes de Lima
Marina Milito

A oficina “*A Tempestade*, de Shakespeare, no ensino médio” é parte integrante do projeto “*A Tempestade*, de Shakespeare, e a Pandemia na sala de aula do ensino médio”, que buscou proporcionar aos discentes da 3ª série do ensino médio de uma escola pública federal, a oportunidade de aprender mais sobre a língua inglesa, através da leitura da peça *A Tempestade*, de Shakespeare; e, ainda, a despertar nos alunos o interesse e o gosto pela leitura literária tendo em vista a formação de um aluno/leitor crítico e reflexivo.

As atividades de leitura da peça foram aplicadas em uma escola pública técnica federal, no interior de Alagoas, com 56 (cinquenta e seis) adolescentes de 16 a 18 anos, em uma turma da 3ª série do ensino médio, de forma síncrona, através do ensino remoto, com a utilização da plataforma *Google Meet*, para a intera-



ção com a professora e com os estudantes participantes, bem como um grupo *Whatsapp*, utilizado para o atendimento aos discentes e para esclarecimentos sobre a leitura da peça, durante o período de sua leitura, bem como sobre os exercícios escritos propostos para serem feitos em casa.

Os encontros davam-se a cada semana, com aulas remotas de 1 (uma) hora cada. Esses encontros aconteceram durante os 3º e 4º bimestres do ano letivo de 2020, os quais se realizaram nos meses de janeiro a abril de 2021, momento em que vivíamos a Pandemia do Covid-19 e em que as tecnologias passaram a fazer parte das vidas dos professores, estudantes, bem como de toda a comunidade acadêmica a fim de realizarem suas atividades de ensino e estudo.

Os adolescentes ficaram bem empolgados ao ouvirem a proposta de leitura da peça shakespeariana, durante aqueles bimestres, principalmente após as explicações sobre a execução das atividades que, além da leitura e discussão sobre os temas propostos na peça e os exercícios escritos propostos, buscariam relacionar os acontecimentos da peça ao momento vivido pelo mundo – a Pandemia do Covid-19 e como isso os estava afetando em suas vidas, junto às suas famílias, seus amigos e suas atividades acadêmicas.

Durante as aulas remotas, os comentários sobre seus entendimentos acerca da peça se deram de forma livre e espontânea, sempre guiados pelas leituras sugeridas durante as aulas, a exemplo de leitura da



crítica literária, leitura de texto sobre intertextualidade, sobre o teatro alagoano e o teatro inglês. Houve também a apresentação e a aplicação de exercícios escritos, com a finalidade de direcionar a leitura dos Atos da peça, com um exercício final – “Time to Write”, para a escrita de ensaio.

Os estudantes responderam com entusiasmo às várias atividades escritas que foram propostas durante a leitura da peça. A partir da leitura feita em suas casas, bem como das respostas escritas, os alunos puderam ter momentos de discussões bastantes significativos durante as aulas síncronas e, ainda, durante a participação dos convidados, pela professora pesquisadora, para um dos encontros virtuais, com a presença de atores amadores do estado e da professora de Arte da escola dos discentes.

Para exemplificar, destacamos algumas composições dos estudantes:

“A pandemia e todos os problemas físicos e psicológicos atrelados a ela, esse isolamento, parece muito com a história de Ariel (um espírito do ar) a personagem passou mais de 12 anos aprisionado dentro da seiva de uma árvore, e nós estamos a mais de dois anos enclausurados e vendo as horas e dias escorrendo por nossas mãos, esperando que Próspero (vacina) nos salve de nossa “árvore”; porém na história quando isso ocorre, Ariel não é liberto, tem sua prisão aumentada, é isso que passamos, a pandemia continua, mesmo com medidas mais leves, e isso é assustador, pesa nas costas, e assim como o espírito, desejamos ser leves como o ar novamente, e poder alcançar a tão almejada liberdade.” (Aluno 1)



“Um outro reflexo da condição humana é a personagem Ariel, um espírito do mar que foi aprisionado por uma bruxa naquela mesma ilha. Mesmo após ser libertado parcialmente por Próspero, Ariel anseia por sua liberdade incondicional, assim como todos os que vivem em meio às limitações da pandemia do Coronavírus. O desgaste ou as estruturas reconstituídas são várias e depende de cada história, o fato é que todos passam e enfrentam o medo, a solidão e até mesmo a saudade. A perspectiva e o contexto dizem muito ao ressoar sobre a eterna e repetida condição humana. Paradoxal é pensar nas diferentes histórias, reais ou não, que se encontram em uma mesma essência.” (Aluno 2)

“Minha esperança é que no fim os filhos possam reencontrar seus pais e os pais os filhos que estão internados por causa desse vírus e que eles fiquem aliviados assim como Alonso quando descobriu que Ferdinand estava vivo e que no fim a paz e a tranquilidade seja reparada como o navio magicamente e que fiquemos livres dessa pandemia como Prospero ficou livre de seu exílio, e que saudemos a liberdade como saudaram a liberdade de Prospero.” (Aluno 3).

FICHA DA OFICINA

Título

A Tempestade, de Shakespeare, no Ensino Médio.

Ano/Segmento escolar

2ª e 3ª série do Ensino Médio



Objetivo

- Proporcionar a oportunidade de aprender mais sobre a língua inglesa, através da leitura da peça *A Tempestade*, de Shakespeare
- Despertar nos alunos o interesse e o gosto pela leitura literária tendo em vista a formação de um aluno/leitor crítico e reflexivo.

Duração da atividade

12 (doze) aulas remotas com duração de 1 (uma) hora cada.

Texto(s) trabalhado(s)

- *The Tempest*, de William Shakespeare.

Detalhamento das atividades

Antes da leitura

Apresentação do dramaturgo Shakespeare e do fato de que no seu nascimento a Inglaterra passou por uma pandemia e que seus pais o levaram para um sítio de sua propriedade, a fim de proteger sua vida contra a peste daquele momento, ao mesmo tempo em que se deve fazer a apresentação da peça *A Tempestade*, de Shakespeare como motivação e primeira leitura do texto.

Proporcionar uma conversa inicial, com a sugestão de se continuar a leitura da peça como um Projeto Experimental da literatura inglesa na sala de aula de



inglês. O tempo deve ser breve, algo em torno de 25 minutos, pois deve funcionar como uma preparação para o próximo passo.

Discussão da obra

Discussão sobre aspectos da Renascença inglesa, no período de (1485-1625) na Inglaterra, bem como da escrita da peça por Shakespeare, o qual pode ter sido influenciado pelas histórias dos descobrimentos de novas terras e das conquistas do império britânico à época; momento em que se faz necessária a discussão sobre a intertextualidade entre os textos.

Essa discussão deve ser feita a partir de textos da crítica literária, para abrir o debate, bem como de exercícios escritos, com adaptações feitas, a fim de tornar a leitura mais acessível aos estudantes das 2ª e 3ª séries do ensino médio.

Durante a leitura

Durante a leitura da peça e a discussão, sugerir que sejam destacados, coletivamente, pelos alunos alguns trechos – aqueles que mais os impressionaram – e que chamaram a sua atenção, influenciando-os a pensarem sobre um momento de tristeza e ou de apreensão pelos quais os estudantes passaram em suas vidas e as ações passadas na peça.

Neste caso, essa etapa da leitura seria dividida em seis momentos distintos:



- Leitura dos Atos da peça;
- Discussão sobre os personagens principais e sua posição na peça;
- Discussão sobre a época em que a peça foi escrita e o contexto;
- Seleção de trechos que chamaram a atenção dos alunos para a discussão;
- Sugestão para que os estudantes desenhem cena(s) da peça à sua escolha.
- Encontro síncrono ou presencial com atores amadores – residentes nas cidades dos alunos, para uma conversa sobre a presença do teatro na cidade desses estudantes e na Inglaterra e a profissão de ator de teatro, à época em que a peça foi escrita e na atualidade.

Segunda leitura – Produção de texto

Para a produção de seus ensaios, os alunos devem, em primeiro lugar, reler a peça teatral, ou seja, o professor deve recomendar fortemente que os alunos releiam a peça, por inteiro, depois é que partam para a produção textual. Essa leitura deve ser feita individualmente, em suas casas e discutida durante as aulas síncronas ou presenciais, e parte da leitura pode ser feita, inclusive, oralmente.

A produção textual deve consistir em um ensaio registrando a experiência com a releitura da peça, individual e coletivamente; incluindo a discussão, durante as aulas síncronas ou presenciais, dos atos da peça.



Avaliação das atividades

Elementos a serem observados pelo professor e estudantes:

1. seleção de cenas e personagens da peça teatral para elaboração de ilustrações;
2. questionamentos e discussões sobre seus julgamentos acerca do texto literário e a vida;
3. criatividade na escrita da composição pessoal.

Outras informações relevantes/necessárias para o entendimento da atividade

Enquanto vivíamos isolados sem muito contato com as pessoas desde o início da Pandemia do Covid-19, de março de 2020 até meados de 2021, houve a oportunidade de ler junto com alunos da 3ª série do Ensino médio, de uma escola pública, a peça A Tempestade, de Shakespeare, com a aplicação de exercícios escritos, os quais eram discutidos durante as aulas síncronas, e, por fim, houve a escritura de ensaios pelos alunos, com o tema da Pandemia e o tema da peça, relacionando-os às vidas deles.

Equipe executora

Rosângela Nunes de Lima
Marina Milito



REFERÊNCIAS

- BLOOM, Harold. A Tempestade. In: **Shakespeare: a invenção do humano**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 802-828.
- BRODEY, Kenneth. **Literature: with textual analysis** Milan, Italy: La Spiga, 1997, p.6-7.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- EVANS, Ifor. **História da literatura inglesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1976.
- FRYE, Northrop. A Tempestade. In: **Sobre Shakespeare**. São Paulo: EdUSP, 1999, p.211-228.
- FRYE, Northrop. **The educated imagination**. USA: Indiana University Press, 1964.
- GILMOUR, Maurice. **Shakespeare for all in secondary schools**. vol.2. London: Maurice Gilmour and the contributors. 1997. p.39-44.
- GROSZ, Tanya; WENDLER, Linda (ed.). **Shakespeare made easy: The Tempest**. USA: Saddleback Educational Publishing. 2006, p.vi-vii.
- HELIODORA, Barbara. **Por que ler Shakespeare**. São Paulo: Globo, 2008.
- KRUEGER, Susan H. **The Tempest: Shakespeare explained**. New York: Marshall Cavendish, Benchmark, 2010.
- NESBIT, Edith. **10 peças de Shakespeare**. Tradução de Luiz Antonio Aguiar. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012.
- NUNES, Glória Elena Pereira. **Leituras de Shakespeare: da palavra à imagem**. 2006. Tese (Doutorado em Literatura Comparada). - Centro de Estudos Gerais, Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense. Niterói - Rio de Janeiro, 2006.
- PARRA, Lilo. **A tempestade**. Lilo Parra (roteiro) e Jefferson Costa (desenhos). São Paulo: Editora Nemo, 2012 (Coleção Shakespeare em quadrinhos).
- PRIESTLEY, John. Boynton. *et al.* The theater in Shakespeare's time. In: **Adventures in English literature**. vol. 2. Shakespeare. 1963, p. 16.



- RABLEY, Stephen. **The New Europe dossier Macmillan**. U.K: Macmillan Publishers, 1992.
- SANTOS, Marlene Soares. A mulher e a literatura. *In: Revista de literatura sobre o feminino*, UFRGS, v. 16, n. 16, 1989.
- SHAKESPEARE, William. **A Tempestade**. Versão para eBook. eBooksBrasil.org. 2002.
- SHAKESPEARE, William. **The Tempest**. Adapted by Brady Timoney. USA: Saddleback Educational Publishing, 2004.
- ROCHA, Ana Maria Kessler. A modernidade de Shakespeare. *In: Texturas*. Canoas. n.4. 1º Semestre de 2001. p.13-18.
- SILVA, Marisa Corrêa. Do conceito de “humano”: o leitor. *In: Sobre literatura e outras coisas boas*. vol.3. Jundiaí: Paco Editorial, 2015, p.153-163. (Coleção Foco).





Oficina 14

A ilustração sonora dos textos infantis

Kelsen Bravos da Silva

A oficina “Ilustração Sonora dos textos infantis”, proposta para o *II Seminário da Rede Nordeste de Ensino de Literatura*, ocorrido em setembro de 2023, em Fortaleza, resulta de minha experiência como autor de livros para infância e mediador da leitura, em espaços culturais diversos e em escolas. A sempre surpreendente interação com o público infantil me fez tentar buscar aprimorar a estratégia de sensibilização para leitura.

A busca desse aprimoramento me fez trabalhar a sensibilização para leitura a partir da exploração de recursos sonoros (o conjunto de fonemas que formam as palavras e os textos, o ritmo, as rimas, as assonâncias e as aliterações) antes da exploração dos recursos visuais (as imagens ilustradas e as palavras escritas). Havia, pois, percebido que a apresentação inicial das imagens acabava por induzir o registro visual da expressão de mundo do leitor, que ao recontarem a história em desenhos imitavam as imagens



apresentadas. Daí pensei se não seria melhor deixar o diálogo com as imagens para depois de fazer as crianças e os leitores em geral vivenciarem a representação do mundo a partir da sensação sonora dos vocábulos com a própria imaginação. Assim o fiz e, de fato, o momento da leitura das imagens do livro ficou mais rico, pois passou a ser um diálogo a partir de encontro de mundos – o do leitor e o do ilustrador (que, por sua vez, dialogou com o mundo do autor para ilustrar a história).

Como explico isso:

Explorar a sensação sonora dos vocábulos ativa a imaginação. Quem experimenta essa sensação ativa uma realidade empírica concreta. A experiência sonora é concreta, porque é uma sensação física. O nosso corpo (ou parte dele) vibra ao se pronunciar uma palavra, uma sílaba, um fonema (ou não vibra). Para explicar isso peço que o mediador da leitura participante da oficina reflita sobre como articularmos vogais ou consoantes. Brinco com os chamados fonemas musicais, as vogais, cantamos a música do Lamartine Babo *A, E, I, O, U...* e a partir dela exploramos várias nuances rítmicas só com as vogais (que são também conhecidas como fonemas musicais), mudando o ritmo ao encurtá-lo ou alongá-lo, por exemplo. Vamos concluir que, do ponto de vista fonético, a definição de vogal refere o som da fala em cuja articulação o ar passa livre pela boca, não sofre nenhum bloqueio. Bem diferente da consoante.



Para explorar a definição de consoante, peço que pronunciem, por exemplo, M sem juntar um lábio ao outro e sem auxílio da mão ou quaisquer objetos. É impossível. Faço isso com várias consoantes explorando-lhes a sensação de sua articulação. Depois pergunto sobre o sentido de soante na palavra “con-soante”. Vamos concluir que refere um fonema que soa com (soa junto de) outro fonema, soa junto com uma vogal. Fazemos, então, uma sensibilização para a articulação dos fonemas nas palavras, nas frases, sempre atentando para sensação física e para a força expressiva deles. Mais adiante vamos explorar o ritmo, a extensão, a força das tônicas nas palavras, as assonâncias e as aliterações como recursos expressivos. Cada um desses aspectos, o professor mediador da leitura tem de previamente trabalhá-los para a leitura de qualquer texto e para todos os níveis de público, desde o da mais tenra idade até o mais erado, adequando conforme a maturidade de cada grupo.

Na seleção de textos para a oficina “A ilustração sonora dos textos” um dos critérios que levei em consideração foi a maturação dos fonemas consonantais nas crianças. Haja vista que bebês juntam um lábio no outro e pronunciam mã-mã-mã. Utilizam a bilabial “mê” e a vogal “a”, cuja articulação fazem ao mamar. Daí os fonemas bilabiais mê, pê (mamã, papá) já serem, podemos assim intuir, conquistas culturais de bebês. Não é por acaso que as consoantes bilabiais são bem exploradas por autores de livros ou canções para crianças.



Esse critério, associado ao do ritmo do texto, marcado pelas vogais tônicas e pelas rimas, de modo a facilitar brincar com a sonoridade, produzir sensações e construir sentidos que ativem a imaginação do que está sendo ouvido é determinante para seleção de textos.

No caso da nossa oficina “Ilustração sonora de textos para crianças”, visamos o trabalho com crianças já em processo de alfabetização. Assim escolhemos dois textos da Coleção Paic – Prosa e Poesia, da Seduc-CE, da qual tive o prazer de participar da concepção e a responsabilidade de fazer a coordenação editorial. A coleção foi concebida para atender ao Programa Alfabetização na Idade Certa, daí ser voltada para educação infantil e primeiros e segundos anos do ensino fundamental. São eles *O Sapo de Sapato*, de Antônio Filho, com ilustrações de Breno Macedo, e *Zungo Zuzungo!*, de Elias de França, com ilustrações de Rafael Limaverde. Ambos os textos são fábulas em versos marcados por sonoridade de fonemas no âmbito da experiência infantil.

O livro *O Sapo de Sapato*, além de ter como personagem principal um sapo, figura marcante no universo infantil, traz ritmo bem popular da embolada, caracterizada pela quadra (estrofe de quatro versos):

Eu vi um sapo
procurando o que papar
e vi o sapo
com o papo papando o ar.

...



Eu vi um sapo
de papo e perna pro ar,
pois o sapo de sapato
não parava de pular.
(*O Sapo de Sapato*)

O livro *Zungo Zuzungo!* traz uma variedade de personagens da nossa fauna que organizam o casamento da Joanelinha com o sobrinho da Dona Abelhinha. A onomatopeia do título forma o verso final de cada estrofe e estabelece um ritmo que em todo o texto “convoca” o leitor a interagir.

— Compadre Besouro, vamos casar a Joanelinha
com o sobrinho da Dona Abelhinha.
Zungo zunzungo, zungo zunzungo!

...

Agora os padrinhos encontramos,
falta o vigário, aonde buscamos?
Do galho florido, falou o Canário
que estava pronto pra ser o vigário.
Zungo zunzungo, zungo zunzungo!

...

Agora o vigário nós já temos,
e as vestimentas de onde veremos?
Falou o Pavão de topete comprido
que para a noiva daria o vestido.
E todo orgulhoso responde o Socó
que para o noivo dava o paletó.



E veio o Cavalo com seus paco-pacos,
estava pronto pra dar os sapatos.
Zungo zunzungo, zungo zunzungo!
(*Zungo Zuzungo!*)

A ludicidade e riqueza imagética da sonoridade de ambos os livros proporcionam uma viagem da imaginação a criar personagens e cenários em um campo vibracional afetivo positivo, pois diverte. Res-salve-se aqui ser indiferente para o objetivo da oficina a crítica social latente em *O Sapo de Sapato* que confronta duas realidades a de um sapo de sapato e a de um outro que não tem o que papar — ela com certeza não será percebida pelas crianças tão cedo, pelo fato de a crítica exigir conhecimento de mundo mais elaborado, porém se alguém de forma precoce perceber, será uma festa. É isso!

FICHA DA OFICINA

Título

A ilustração sonora dos textos infantis

Caracterização

Oficina voltada para mediadores da leitura para trabalharem com crianças/educação infantil/ fundamental anos iniciais



Objetivo

- Explorar a ludicidade sonora dos textos para crianças.

Materiais utilizados

- Cópia dos textos dos livros sem ilustrações;
- Cópia das ilustrações dos livros sem os textos;
- Som para reproduzir a música *A E I O U*, de La-martine Babo;
- Data-show;
- EVA para montar o local da exposição das ilustrações dos participantes;
- Estojos de lápis de cor, estojos de giz de cera coloridos;
- Uma resma de papel ofício.

Textos trabalhados

- Livro: *O Sapo de Sapato*, de Antônio Filho;
- Livro: *Zungo Zungo!*, de Elias de França.

Crerérios de seleção dos textos

A seleção buscou privilegiar a expressão sonora dos vocábulos do texto com fonemas afetos à experiência vocabular aderentes à aquisição da fala das crianças.

Detalhamento das atividades

A metodologia adotada na mediação do livro *O Sapo de Sapato* é a mesma a ser adotada no livro *Zungo Zungo!* ou em qualquer outro texto.



Apresentação dos livros às crianças

- *O Sapo de Sapato*: De início o mediador deve explicar que toda a vez que lemos ou ouvimos uma história aparece um “filme em nossa imaginação”. Para comprovar isso, o mediador deve pedir para que os participantes da roda de leitura expressem a voz do sapo, o jeito de o sapo andar, comer, falar. Depois ler o texto explorando a sua sonoridade. Brincar com os sons e o ritmo. Ao final da leitura, pedir que a criança desenhe conforme sua imaginação e expor no painel que deve estar numa parede na altura adequada.
- *Zungo Zuzungo!*: Pedir para que elas expressem a voz dos bichinhos do texto, o jeito de eles andarem, comerem, falarem. Depois ler o texto explorando a sua sonoridade. Brincar com os sons e o ritmo. Ao final pedir que a criança desenhe sua imaginação.

Ampliação da leitura dos textos

- *O Sapo de Sapato*: Depois de pronta a exposição, o mediador deve reler o texto e pedir que se repita a leitura batendo palmas no ritmo do texto. Em seguida apreciar a exposição dos desenhos e promover um diálogo a partir dos registros expostos inquirindo a cada autor do desenho sobre que parte do texto aquele desenho representa (Atenção: combinar com o autor que só dê a opinião depois de ouvir a opinião de alguns participantes). Pergunta: A que parte do texto esse desenho lembra/refere?



Por fim, explicar que o livro foi ilustrado por Breno Macedo e instigá-los a querer saber como ele desenhou os personagens conforme a parte lida no texto. Nesse momento deve informar que os desenhos do ilustrador também estão expostos, mas sem a respectiva passagem do texto. O mediador, então, desafia o grupo a relacionar a imagem a um trecho do texto do livro. Para isso lê o texto trecho a trecho, pausando para ouvir as opiniões dos participantes sobre a que imagem aquele trecho do texto se associa. (Deve estimular que façam o mesmo com os próprios desenhos e com os desenhos dos demais participantes). Para encerrar faz a leitura do texto, apresentando também as ilustrações ou, melhor ainda, informa que o livro pode ser encontrado na biblioteca e lá podem conferir a ordem como as ilustrações e os textos foram publicados.

- *Zungo Zuzungo!*: Depois de pronta a exposição, o mediador deve reler o texto e pedir que acompanhem a leitura batendo palmas no ritmo do texto. Em seguida apreciar a exposição dos desenhos e promover um diálogo a partir dos registros expostos. Para iniciar o diálogo, o mediador diz que vai fazer perguntas sobre os desenhos. (Atenção: o mediador deve combinar com a turma que o autor do desenho só dê a opinião depois de ouvir alguns participantes). A pergunta inicial pode ser: a que parte do texto esse desenho lembra/refere?



Por fim, explicar que o livro foi ilustrado por Rafael Limaverde e instigá-los a querer saber como ele desenhou os personagens conforme a parte lida no texto. Nesse momento deve informar que os desenhos do ilustrador também estão expostos, mas sem a respectiva passagem do texto. O mediador, então, desafia o grupo a relacionar a imagem a um trecho do texto do livro. Para isso lê o texto trecho a trecho, pausando para ouvir as opiniões dos participantes sobre a que imagem aquele trecho do texto se associa. (Deve estimular que façam o mesmo com os próprios desenhos e com os desenhos dos demais participantes). Para encerrar faz a leitura do texto, apresentando também as ilustrações ou, melhor ainda, informa que o livro pode ser encontrado na biblioteca e lá podem conferir a ordem como foram publicadas as ilustrações e os textos.

Atenção! Mesmo que ainda não saibam ler o texto verbal, as crianças terão na memória cada passagem de texto, isso as instiga a querer descobrir o que diz cada palavra do livro. Cumpre-se, assim, a Sensibilização para a Leitura.

Reconto - expressão de voz e corpo

Num terceiro momento, pode-se mostrar as imagens — página a página — do livro e estimular os participantes a recontarem o texto referente a cada imagem. O mediador — depois de ouvir o reconto dos participantes — lê o texto do livro e pede para os ou-



vintes expressarem com a voz e com o corpo as ações e sensações dos personagens, a partir da sonoridade das palavras.

Avaliação das atividades

Aquisição de estratégias de mediação que possibilitem a ampliação de vocabulário e a expressão de sensações proporcionadas pelo texto, e assim favorecer a transcendência e ampliação de mundo pela vivência literária.

Papel do professor

O papel do professor mediador da leitura é estimular o grupo, no caso, pela ludicidade inerente à literatura para infância, por meio da exploração da sonoridade do texto, além de propor recriações que proporcionem ampliação de mundo do leitor pela troca de experiência de vida real e da vivência literária com os demais participantes.

Equipe Executora

Kelsen Bravos da Silva.

REFERÊNCIAS

FILHO, Antonio; MACEDO, Breno. **O Sapo de Sapato**. Disponível em https://paicintegral.seduc.ce.gov.br/05_o-sapo-de-sapato-miolo/.
FRANÇA, Elias; LIMAVERDE, Rafael. **Zungo Zunzugo!**. Fortaleza: Secretaria da Educação/Seduc, 2009.





Oficina 15

Letramento literário e escrita criativa: uma proposta a partir de canções.

Sammya Santos Araújo
Lya Oliveira da Silva Souza Parente

A oficina “Letramento literário e escrita criativa: uma proposta a partir de canções”, ministrada durante o *II Seminário da Rede Nordeste de Ensino de Literatura*, buscou promover a prática de uma experiência de leitura literária e escrita criativa a partir das canções preferidas dos participantes, em maioria professores e pesquisadores.

A motivação para a realização desta oficina se deu a partir da interdisciplinaridade entre literatura e música frente às relações pessoais, escolares e formativas. Os nossos anos de experiências como professoras e formadoras de professores demonstraram que o trabalho com literatura aliada à música possibilita aulas dinâmicas, colaborativas, criativas e empáticas. Aulas que possibilitam o estudo e manuseio de elementos musicais e literários como metáforas,



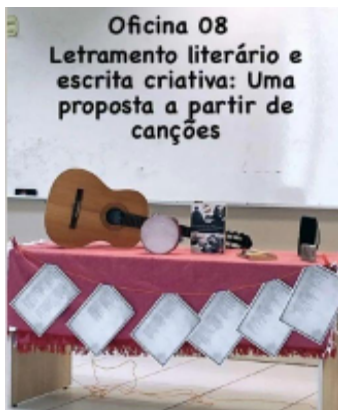
rimas, métrica e ritmo, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

Dias antes de iniciar a oficina, solicitamos aos participantes que nos enviassem por e-mail as suas músicas preferidas, com isso montamos uma coletânea com as canções. Ao pedir as músicas, também solicitamos autorização para criar o grupo de *WhatsApp*, que foi fundamental para compartilharmos a coletânea e, ao final da oficina, utilizá-lo como um repositório dos textos elaborados e dos registros fotográficos.

No dia da oficina, chegamos com antecedência para preparar o ambiente, garantindo uma atmosfera leve e acolhedora. Para isso, levamos alguns instrumentos musicais, organizamos as cadeiras em círculo e expusemos, de forma visível, as canções favoritas dos(as) participantes. Além disso, cuidamos de pequenos detalhes que contribuíram para o conforto, como a disposição harmoniosa das cadeiras em círculo e a criação de um ambiente convidativo para vivência e execução de toda a oficina. Essas preparações podem ser observadas nas imagens a seguir:



Imagem 1 – Registro da sala decorada



Fonte: Acervo das autoras.

Imagem 2 – Explicação das etapas das oficinas



Fonte: Acervo das autoras.

Iniciamos o trabalho realizando a nossa apresentação e convidando os participantes a se apresentarem informando o nome, local de trabalho (ou de



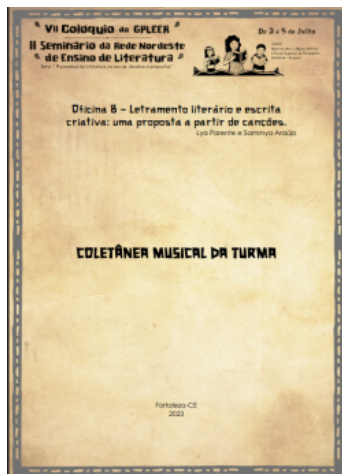
estudo) e município. Este momento preliminar ajudou a tornar o ambiente mais amigável e preparar para a primeira etapa da oficina. Após este momento, realizamos a etapa de motivação com a dinâmica “De quem é a música?”. Para tanto, executamos as músicas enviadas e solicitamos que os participantes adivinhassem de quem era aquela música, ou seja, quem havia enviado aquela canção como música preferida. Como eles não se conheciam, foi mais uma oportunidade para irem até a pessoa e perguntarem o nome.

À medida que as músicas eram reproduzidas, o ambiente ficou ainda mais descontraído, pois os participantes ficaram cantarolando e surpresos com as preferências musicais de alguns participantes, quando houve a revelação. Esse momento gerou interação entre os integrantes, que compartilharam com entusiasmo suas escolhas e as razões por trás delas.

A etapa de leitura foi realizada ao longo da execução das canções. Preparamos a exibição das letras das músicas em slides para que os participantes pudessem ouvir e ler as canções. Entretanto, tivemos problemas técnicos que impossibilitaram a projeção. Felizmente, já havíamos nos planejado para caso não houvesse recursos de mídia: imprimimos todas as letras e também as salvamos em PDF (Coletânea da turma) para compartilhamento no grupo do *WhatsApp*, garantindo que ninguém ficasse sem acesso ao material, conforme a Imagem 3:



Imagem 3 - Capa da coletânea musical da turma



Fonte: Acervo da autora.

Depois de todas as músicas serem apresentadas e a leitura realizada, iniciamos a etapa de interpretação das letras de forma individual. Neste momento, convidamos os participantes a compartilhar suas impressões. Alguns professores fizeram referência à vida e à obra dos intérpretes (e dos autores) das músicas, com curiosidades e contextos vivenciados nas letras. O ambiente se encheu de discussões criativas e afetivas sobre as músicas, com cada participante trazendo sua perspectiva.

Após a interpretação, realizamos a etapa de extrapolação, marcada por um intenso momento de criação literária colaborativa. Para tanto, dividimos a



sala em dois grupos e solicitamos que cada um deles escolhesse apenas uma música que gostaria de trabalhar. Apresentamos as propostas a partir das canções (poemas, paráfrase, paródia ou biografia do eu-lírico) e convidamos os participantes a escolherem quais desejavam desenvolver. Os dois grupos decidiram criar paródias para responder o eu-lírico das canções. O momento coletivo nos grupos foi bastante fecundo, gerando boas discussões, utilização de referências literárias e musicais. Por fim, os dois grupos tiveram a etapa de leitura e performance de suas produções. Esse momento pode ser considerado também uma etapa avaliativa.

Em suma, a oficina proporcionou uma vivência literária leve e prazerosa, unindo literatura e música de forma criativa e envolvente, como podemos verificar com algumas imagens recolhidas:

Imagem 4 – Grupo 1 durante a realização do trabalho coletivo de escrita criativa



Fonte: Acervo das autoras.



Imagem 5 – Grupo 2 durante a realização do trabalho coletivo de escrita criativa



Fonte: Acervo das autoras.

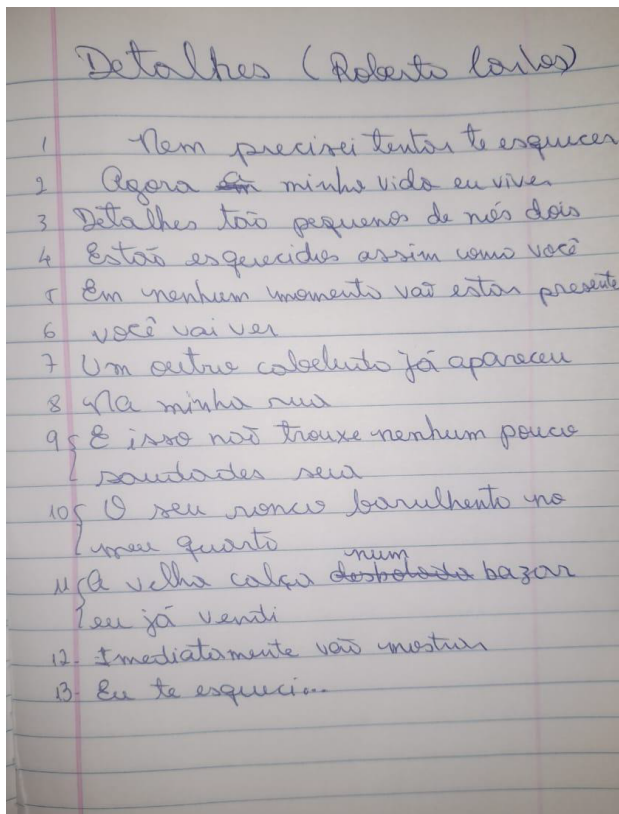
Imagem 6 – Apresentação da Equipe 1



Fonte: Acervo das autoras.



Imagem 7 – Produção da Equipe 1



Fonte: Acervo das autoras.



FICHA DA OFICINA

Título

Letramento literário e escrita criativa: uma proposta a partir de canções.

Ano/Segmento escolar

Ensino Médio ou formação de professores.

Caracterização

A presente oficina busca oferecer aos participantes uma vivência literária, utilizando letras de músicas como ponto de partida para o desenvolvimento da escrita criativa. Ao longo da oficina, os alunos terão a oportunidade de explorar as emoções, ideais e narrativas presentes nas canções, além de desenvolver habilidades criativas por meio de atividades colaborativas e de escrita.

Objetivos

- Aproximar a literatura e a música, mostrando a potencialidade literária das canções;
- Estimular a interpretação de letras de músicas como textos literários;
- Promover a escrita criativa a partir das canções escolhidas pelos(as) participantes;
- Fomentar o trabalho colaborativo para a construção de produções literárias.



Duração da atividade

2h/aulas (1h40min) – 1h/aula para cada atividade.

Texto(s) trabalhado(s)

- Foram utilizados canções enviadas/sugeridas pelos(as) participantes da oficinas:
- *Juízo Final*, de Nelson Cavaquinho e Élton Medeiros;
- *Meu Canto*, de Sandy;
- *Sua Estupidez*, de Roberto Carlos e Erasmo Carlos;
- *Luz dos Olhos*, de Nando Reis e Andrea Martins;
- *Detalhes*, de Roberto Carlos e Erasmo Carlos;
- *Vermelho Esperança*, de Chico César;
- *Fio de Cabelo*, de Roberto Carlos e Erasmo Carlos;
- *Metal Contra as Nuvens*, de Renato Ladeira, João Ricardo (intérprete: Legião Urbana);
- *Dueto*, de Chico Buarque;
- *Espumas ao Vento*, de Flávio José.

CrITÉRIOS de seleção dos textos

Os textos (neste caso, as canções) foram selecionadas com base nas preferências pessoais dos participantes, incentivando-os a trazer, para a oficina, músicas que tenham significado afetivo. Além disso, as canções foram escolhidas para que apresentassem uma diversidade de estilos, temas e estilos líricos, proporcionando uma variedade de interpretações possíveis. O critério principal foi garantir que as músicas tivessem letras ricas em conteúdo, com potencial para a interpretação e criação literária.



Detalhamento das atividades

As atividades foram estruturadas em seis etapas, com o objetivo de oferecer aos(às) participantes a vivência literária a partir de canções. As etapas da oficina seguiram a sequência básica proposta por Cosson (2014 e 2016).

Antes da oficina

Solicitar aos(às) participantes que enviem as letras de suas canções preferidas.

Motivação

No dia da realização da oficina, o ambiente da sala de aula deve ser preparado de forma especial. Sugerimos estender um varal com as canções enviadas pelos(as) participantes. As cadeiras devem estar organizadas em círculo e, no centro, colocaremos um tecido com a foto dos cantores e alguns instrumentos musicais. Quando todos os(as) participantes estiverem acomodados, iniciaremos a dinâmica “De quem é a música?”. Nessa atividade, o objetivo é descobrir a canção preferida de cada participante. A música será executada e tentaremos adivinhar, coletivamente, qual participante enviou aquela canção. Durante esse momento de descobertas, pediremos que os(as) participantes expliquem as razões de suas escolhas musicais.



Introdução

Neste momento, apresentaremos, brevemente, os cantores e compositores que fazem parte da coletânea musical da turma, compartilhando algumas histórias ou curiosidades sobre as canções enviadas pelos(as) participantes.

Leitura

A leitura será realizada durante a execução das canções. Ressaltamos que as letras das músicas serão exibidas em slides, mas em caso de não poder exibi-las por falta de recursos de mídia, todas as letras também serão impressas, para garantir que todos tenham acesso.

Interpretação

Após a leitura e execução de cada canção, realizaremos uma roda de conversa, onde todos terão a oportunidade de compartilhar suas experiências individuais. Cada participante será encorajado a escrever e comentar sobre as lembranças, sentimentos e interpretações que surgiram ao ouvir as canções. Em seguida, lançaremos algumas perguntas para fomentar o diálogo sobre as músicas da turma, como: Quais os pontos de semelhança entre as canções? O que pode gerar um diálogo entre elas? E quais as diferenças que podemos observar?



Extrapolação

Após a interpretação, realizaremos atividades de criação literária, conforme descrito a seguir:

1. Poema a partir das canções: Os participantes serão divididos em grupos menores ou duplas. Cada grupo deverá selecionar os dois versos mais significativos de cada canção trabalhada na oficina. Caso a turma seja numerosa, será necessário apenas um verso por canção. Após a escolha dos versos, todos retornarão ao círculo para compartilhar os versos e construir coletivamente um poema. A organização dos versos deve buscar harmonia e coesão. Essa reorganização pode ser feita na lousa com pincel ou projetada para que todos participem do processo criativo. Nessa atividade, trabalhamos a escrita criativa e colaborativa, utilizando as canções como ponto de partida. Vale destacar que essa atividade pode ser adaptada para outros gêneros textuais.
2. Propostas criativas: Após a construção do poema, os participantes se dividirão em trios ou grupos menores, onde cada grupo realizará um sorteio com propostas de atividades. As propostas serão apresentadas antes do sorteio. As propostas são:
 - a. Paráfrase ou paródia: O grupo deverá criar uma paráfrase ou paródia a partir de uma das músicas preferidas. Para isso, devem seguir os seguintes passos: permitir-se ser criativo e escrever uma resposta para o eu-lírico da canção; identificar a ideia de cada verso ou estrofe; substituir palavras



ou frases inteiras; recriar a canção como se fosse o letrista original; a nova versão deve se encaixar na melodia da música; preparar-se para cantar as paródias e paráfrases durante o compartilhamento.

- b. Biografia do eu-lírico: Os grupos deverão criar uma biografia para o eu-lírico de uma das canções escolhidas, utilizando toda a criatividade. A proposta tem como objetivo estimular a construção coletiva e criativa da equipe. Ao final, cada grupo compartilhará sua produção com os demais participantes.

Avaliação das atividades

A avaliação será realizada ao longo de todo o processo de leitura e escrita criativa. Para isso, será observada a participação ativa e o envolvimento dos participantes durante as atividades propostas, bem como a troca de experiências literárias durante os momentos de compartilhamento.

Papel do professor

O professor atuará como mediador de leitura e da escrita criativa, atuando para que os(as) participantes possam vivenciar a experiência literária a partir das canções indicadas.

Equipe executora

Sammya Santos Araújo

Lya Oliveira da Silva Souza Parente



REFERÊNCIAS

- CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da Literatura Infantil Juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. São Paulo: Paulus, 2002.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- OLIVEIRA, Solange Ribeiro de. L. **Literatura e Música: modulações pós-coloniais**. São Paulo: Perspectiva, 2002.





Oficina 16

A Leitura Protocolada como estratégia de Letramento Literário

Rildo Cosson

Nossa oficina “A Leitura Protocolada como estratégia de Letramento Literário” no *II Seminário da Rede Nordeste de Ensino de Literatura* começou com a organização das carteiras na sala de aula. Quando os participantes entraram, encontraram as carteiras espalhadas na forma de uma colmeia, cada ponto de ligação com duas carteiras e o número exato de carteiras por alunos. Esse início foi um tanto tumultuado. Os participantes perguntavam se poderiam mover as carteiras de lugar e dispunham seus pertences na carteira ao lado, impossibilitando o colega de ocupar o lugar. Ante as instruções que deveriam ocupar apenas uma carteira e que a disposição era relevante para a atividade, todos terminaram se acomodando. Mais tarde, quando encerramos a oficina e abrimos um momento final para uma avaliação da atividade, um dos professores destacou que se sentiu incomoda-



do inicialmente com as restrições impostas ao espaço, mas que naquele momento havia compreendido que a nova disposição das carteiras fazia parte da dinâmica e até ajudou a se concentrar melhor na leitura.

Sentados lado a lado, os participantes ouviram com atenção a apresentação da dinâmica da oficina que foi explicada de forma muito breve: eles iriam ler uma narrativa por partes e a cada parte deveriam, baseados em seus conhecimentos, indicar a continuidade da história. Para isso deveriam primeiro consultar o colega e, chegando a um denominador comum ou não, anunciar a posição da dupla. Foi esclarecido ainda que o objetivo era reescrever a história e não simplesmente repeti-la, por isso todos deveriam registrar por escrito o andamento dado. Sobre a narrativa em si mesma, temática e autoria, nada foi dito.

Iniciamos a leitura protocolada com a projeção do título da narrativa: *Colagem*. Os participantes logo perguntaram a autoria e informamos que o texto havia sido escrito especialmente para a oficina. Como a maioria dos presentes tinha a escola como seu local de trabalho, logo prevaleceu a ideia de que se tratava de algo relativo às colagens infantis, composição de fotos ou gravuras. Já no primeiro dos 15 segmentos, essa predição se desfez porque a narrativa se iniciava falando da chegada de um médico jovem em uma cidade pequena do interior do país. As qualificações do médico e a reação dos habitantes gerou um número razoável de predições que só se



confirmaram parcialmente nos segmentos seguintes quando se mostraram os interesses locais em torno da figura do médico.

As predições começam a ficar mais acirradas no momento em que se revela a escolha da noiva, alguém totalmente inesperado, e o rápido casamento. Aqui os participantes já totalmente imersos na narrativa, procuram acelerar o desenrolar dos acontecimentos dando respostas rápidas para a continuidade dos segmentos e já buscando construir consensos na turma, as duplas nem sempre concordando entre si e buscando aliados em outros colegas. Os novos acontecimentos só tornam esse movimento mais frenético e alguns dos participantes já agem como se estivessem em uma disputa querendo que a narrativa se encaminhasse para o modo como estavam interpretando os segmentos.

O final em aberto, com o médico se mudando com a esposa para a capital, fez com que as especulações atingissem um ponto máximo. Nesse momento, sugerimos aos participantes que voltassem às suas anotações durante os segmentos para que dialogassem melhor com a história, partindo de uma justificativa para o título. O resultado não se fez esperar. Uma parte dos participantes decidiu reescrever o final da história, deixando mais explícito como haviam interpretado a narrativa. Outros preferiram inserir ao longo da narrativa algumas pistas que tornariam o final mais implicado com a identidade do médico.



Na avaliação de encerramento, os participantes enfatizaram a adesão que tiveram em relação à oficina, como todos haviam se envolvido com a história do médico, reconhecendo os recursos textuais, contextuais e intertextuais que usaram para acompanhar e reter a narrativa. Nos comentários que se seguiram, destacamos alguns aspectos em relação à leitura protocolada. O primeiro deles é que não é apenas uma forma de leitura oral para crianças não alfabetizadas ou em processo de alfabetização. Ao contrário, pode ser usada em qualquer nível escolar, até universidade, como eles mesmo experienciaram. Também não é uma forma exclusivamente oral, podendo e devendo ser combinada com a escrita, como fizemos com o registro das predições em dupla.

Chamamos a atenção para o fato de que o professor é mediador e não condutor da leitura, ou seja, não determina a direção, segue o fluxo dado pelos alunos, evitando privilegiar as inferências mais próximas do texto original. Nem por isso, deve aceitar toda e qualquer hipótese e previsão do aluno sem questionar a coerência com o texto. Lembramos que em vários momentos havíamos questionado os participantes sobre em que parte ou elemento do texto estavam usando para fazer essa ou aquela predição.

Por fim, enfatizamos que o objetivo da leitura protocolada não é acertar ou adivinhar o que o autor diz no texto, mas sim ter consciência do processo de interpretação e dos recursos mobilizados pelo aluno, devendo o professor explorar isso com suas pergun-



tas ao conduzir a leitura. Em outras palavras, o que vale mais não é “acertar” o que diz o texto, mas sim a construção da hipótese, a discussão de que porque o texto percorreu esse caminho e não o outro que a inferência do aluno construiu. É isso que faz da leitura protocolada uma estratégia de letramento literário.

FICHA DA OFICINA

Título

Oficina de Letramento Literário – Leitura Protocolada

Ano/Segmento escolar

Ensino Básico

Objetivo

Desenvolver a competência literária dos alunos por meio de uma leitura coletiva conduzida pelo professor por meio de um protocolo de inferências.

Caraterização

A Leitura Protocolada é uma estratégia de leitura do texto literário que emprega o método da pausa protocolada. A interação com o texto é feita por meio de comentários dos alunos, os quais são conduzidos pelo professor a partir de uma leitura previamente recortada da obra.



Duração da atividade

2 horas

Crítérios de seleção do(s) texto(s)

Um texto que não seja conhecido dos alunos.

Detalhamento das atividades

Fundamentos

A leitura protocolada costuma ser relacionada aos estudos da leitura como um processo *top-down* ou abordagem descendente que definem a leitura como o ato de atribuir sentido ao texto. Desse modo, ler depende mais do leitor do que do texto. É o leitor que elabora e testa hipóteses sobre o que está no texto. É ele que cria estratégias para dizer o texto com base naquilo que ela já sabe sobre o texto e o mundo. Também pode ser vista como um desdobramento das pesquisas que procuram registrar o entendimento do texto com o leitor explicitando em voz alta o seu processo de leitura. Com essas relações, transforma-se em uma prática muito comum na escola, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais.

Passos elementares

- a. o título do texto é apresentado ao leitor para que faça uma previsão de seu conteúdo;
- b. um trecho inicial do texto é apresentado ao leitor;



- c. o leitor avalia se sua previsão inicial é consistente e faz novas previsões sobre a continuidade do texto;
- d. novos trechos são apresentados com a mesma sistemática até o final.

Como fazer

- a. a seleção dos textos: os textos mais interessantes são aqueles que desafiam os padrões já conhecidos do leitor ou que trazem uma nova perspectiva sobre algo bem conhecido, preferencialmente os textos com intriga bem elaborada e com finais surpreendentes. É essencial que os alunos não conheçam o texto previamente;
- b. o recorte do texto deve ser feito em momentos que introduzem novas informações;
- c. máxima atenção deve ser dada às previsões dos alunos, não pela proximidade com o desenrolar do texto, mas sim pelos recursos utilizados para construir a previsão;
- d. cabe ao professor demandar que o aluno recupere informações do texto ao pedir que faça reformulação de suas previsões se necessário.

Variações

Embora o texto mais usual seja um conto, também é possível usar um romance. Neste caso, em um determinado dia da semana, os alunos leem um capítulo em sala de aula e discutem o que pode vir



no capítulo seguinte. Também podem ler em casa o capítulo e escrever em um diário de predição o que acreditam que vai acontecer. Na sala de aula, faz-se a leitura desse diário.

O professor pode aproveitar as predições dos alunos para que eles escrevam uma narrativa em paralelo, conforme suas predições. Isso pode ser feito individual ou coletivamente, com os alunos predizendo conjuntamente até chegar a um consenso e esse consenso é registrado e conferido na próxima leitura.

Avaliação das atividades

A avaliação da atividade pode ter como instrumento o registro escrito das várias previsões feitas pelos alunos que pode ser apresentado em diálogo com o texto original ou até mesmo criando uma nova narrativa. O mais importante é que o texto revele por parte do aluno a consciência das perguntas e respostas que conduziram às suas relações textuais, contextuais e intertextuais.

Papel do professor

Durante a realização da oficina Leitura Protocolada o professor é essencialmente um condutor da leitura do aluno. Nesse sentido, é fundamental que respeite o aluno como leitor, levando em consideração todas as previsões feitas. Isso não impede, entretanto, que coloque em discussão essas previsões a fim de que sejam sustentadas pelo leitor perante seus cole-



gas, independentemente de coincidirem ou não com o texto. Aliás, é na condução dessa discussão entre os alunos que consiste o trabalho de condução da leitura por parte do professor.

Equipe executora

Rildo Cosson

REFERÊNCIAS

- COSCARELLI, Carla V. O ensino da leitura: uma perspectiva psicolinguística. **Boletim da Associação Brasileira de Lingüística**. Maceió: Imprensa Universitária, dez.1996, p. 163-174.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.
- FERNANDES, Vilma Luíza Ruas. **Pausa protocolada na leitura: ensinando a fazer inferências**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). - Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros, 2015.
- GONÇALVES, Leila Laís; GIACOMAZZO, Graziela Fatima. Integração de mídias digitais no ensino fundamental: experiências com a leitura protocolada. **Criar Educação**, v. 8, n. 1, p. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/5075/4568> Acesso em: 10 fev. 2022.
- GOMES, Mariele Furtado de Barros; MENDES, Marco Aurélio de Souza. Leitura protocolada e adaptação literária: uma proposta de letramento literário e ampliação de repertório na leitura de imagens no ensino fundamental com a obra *O Alienista* em quadrinhos. **Revista de Letras**, a, v. 24, n. 44, p. 57-72, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/rl/article/view/14451> Acesso em: 20 fev. 2023.





Sobre os autores

Aldenora Resende dos Santos Neta

Mestra em Educação pela UFMA. Professora do Ensino Fundamental no Colégio Universitário (Colun/UFMA); vice-líder do Grupo de Pesquisa e Extensão em Mediação e Práticas de Leitura (GEPPEM); coordenadora do Clube de Leitura Maria Firmina dos Reis (Colun/UFMA). Atua como professora do Programa de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor/UFMA). Tem experiência na formação continuada de professores.

Andresa Soares Carvalho

Especialista em Ensino de Português e Linguística pela UFRN; graduada em Letras Espanhol pelo IFRN. Atua como professora do Ensino Médio da Escola Estadual Berilo Wanderley - Natal/RN. Tem experiência na Formação de Professores.

Camila Miranda Machado

Mestra em Linguística Aplicada pela Uece; especialista em Ensino da Língua Espanhola pela Universidade Cândido Mendes; graduada em Licenciatura em Letras Espanhol e suas Literaturas pela UFC; graduanda em Letras Português pela UFC. Membro do Grupo de



Estudos e Pesquisas Literatura: Estudo, Ensino e (Re) leitura do mundo (GPLEER/Uece). Atua como professora de espanhol da rede pública cearense de ensino e pesquisadora nas áreas de Ensino de Língua Espanhola, Ensino da Literatura, uso do texto literário no ensino de línguas e Letramento Literário.

Carlos Henrique Medeiros de Oliveira

Mestre em Letras pelo ProfLetras/UEPE; especialista em Língua Portuguesa pela UEPB; graduado em Letras em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo pela UEPB. Atua como professor de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco e da Prefeitura Municipal de Caruaru-PE.

Cleudene de Oliveira Aragão

Pós-doutora em Educação pela UFMG; doutora em Filologia Hispânica pela Universitat de Barcelona; mestra em Letras pela UFC; graduada em Letras pela Uece. Lidera o Grupo de Pesquisa - Literatura: Estudo, Ensino e (Re)leitura do mundo (GPLEER/Uece). Atua como diretora da Editora da Uece, diretora de comunicação da Abeu e como professora de língua e literatura espanholas no Curso de Letras da Uece. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em línguas estrangeiras modernas, formação de professores, ensino da literatura, formação de leitores, fomento à leitura, ensino de língua espanhola, trabalho com o texto literário no ensino de línguas e letramento literário.



Cristiane Conde

Doutoranda em Letras pela UFPB; mestra em Administração pela AEBV, especialista em Políticas Públicas pela UFPE; especialista em práticas assertivas da educação profissional integrada à EJA pelo IFRN; graduada em Letras pela UNICAP. Atua como professora de Língua Portuguesa no IFPE.

Eliane Bezerra da Silva

Doutora em Ciências da Educação pela UAA; mestra em Letras pela Ufal; especialista em Literatura Brasileira pela UFPB; graduada em Letras pela Uneal. Coordena a especialização em Linguagem; lidera o Grupo de Estudos das Narrativas Alagoanas (GENA/CNPq/Uneal); membro do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/CNPq/Ufal) e do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Literatura Alagoana (NELA/CNPq/Ufal). Atua como professora assistente na Uneal e como pesquisadora no comitê do Programa Literatura em Rede. Tem experiências em pesquisas na área de Letras, com ênfase em Literatura, ensino e formação do leitor, atuando nos seguintes temas: personagem, narrativa, oralidade e letramento literário.



Emanuelle da Silva Evangelista

Doutoranda em Estudo de Linguagens pela PPCEL/UNEB; mestra em Letras pelo ProFLetras; licenciada em Letras com Língua Espanhola pela UEFS; especialista em Neuropsicologia pelo IBIPEX, em Língua Espanhola pela UEFS, em EAD: tutoria, metodologia e aprendizagem pela EADCON, em Mídias na Educação pela UESB. Atua como pesquisadora do Grupo de Estudos Linguagem e Periferia(s) (GELPS/UNEB), da Rede Nordeste de Ensino de Literatura e como professora da Prefeitura Municipal de Ipirá e da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Tem experiência como tutora presencial e à distância pela UNEB e UFRB através da UAB/MEC.

Girlene Moreira da Silva

Doutora em Linguística Aplicada pela Uece; mestra em Linguística Aplicada pela Uece. Vice-líder do Núcleo de Pesquisa em Ensino e Linguagens (NUPEL/IFRN); membro do Grupo de Pesquisa - Literatura: Estudo, Ensino e (Re)leitura do mundo (GPLEER/Uece). Atua como professora de língua espanhola no IFRN. Tem experiência em pesquisas na área de Linguística Aplicada, principalmente nos seguintes temas: formação de professores de línguas, crenças, ensino de espanhol como língua estrangeira, ensino de português como língua adicional, leitura, tratamento didático do texto literário no ensino de línguas e internacionalização.



Kelsen Bravos da Silva

Especialista em Educação a Distância pelo Senac; especialista em Língua Portuguesa pela Uece; graduado em Letras pela Uece. É autor de *Cruck, crock, creck, crick, CRACK* (Littere, 2011); *O Grão e a Estrela Cadente* (ECdC, 2007); *Família Pintassilgo* (ECdC, 2007), *Toc-teleco-teco da Vovó* (ECdC, 2007), *Serelepe e Bem-me-quer* (Ed.Seduc-CE, 2009), *Palavras ao Vento* (Ed. Seduc/Secult-CE, 2005), *Ventos da Esperança* (Ed. Imeph, 2008); e *Batatão e a Lenda da Lagoa do Tapuio* (EDR, 2002). Atua como editor, escritor, professor, consultor na área do livro, leitura, literatura e cultura digital. Tem experiências docentes na UFC e na Uece, assim como formador da Formação de Leitores na Prisão, da Secretaria de Justiça, Seduc e Ministérios da Justiça e da Educação.

Leoneide Maria Brito Martins

Pós-doutora em Educação pela Unesp; doutora em Educação pela Unesp. Lidera o do Grupo de Pesquisa e Extensão em Mediação e Práticas de Leitura (GEPPEM); Coordena o Clube de Leitura do GEPPEM/UFMA. Atua como professora associada do Departamento de Biblioteconomia da UFMA e do Programa de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor/UFMA.



Lília Marcia Sampaio Andrade

Mestra em Letras pelo ProfLetras/Uece; especialista em Planejamento Educacional pela Universo; graduada em Letras Italiano pela UFC. Atua como professora de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Fortaleza e na Rede Estadual; desenvolve projetos de leitura do texto literário com a temática de migrantes e refugiados no ensino fundamental da rede pública de Fortaleza. Tem experiências em atividades para a formação de leitores, letramento literário, atuando em sala de aula e biblioteca.

Luciana Sacramento Moreno Gonçalves

Doutora em Letras pela PUCRS; mestra em Educação e Contemporaneidade pela UNEB; especialista em Letras pela UCSal; graduada em Letras Vernáculas pela UCSal. Lidera o grupo de estudos Linguagem e Periferia(s) - GELP(s). Atua como professora titular da UNEB. Tem experiência na área de Letras, com ênfase nos campos da leitura, educação e literatura. Pesquisa literatura negra de contextos periféricos, literatura brasileira contemporânea e literatura para infâncias e juventudes.

Luzileide de Jesus Santos e Santos

Doutoranda em Estudos de Linguagens pela UNEB; mestra em Letras pela UNEB; pós-graduada em Estudos Linguísticos e Literários pela UFBA e em Políticas Públicas e Educação pela FSC; graduada em Letras



Vernáculos pela UNEB e em Pedagogia pelo UniCV. Atua como professora dos anos iniciais nos municípios de Elísio Medrado-BA e Dom Macedo Costa-BA e articuladora regional do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - CNCA da Região Metropolitana - NTE - 26. Tem experiências nos seguintes temas: literatura e contemporaneidade, formação da competência leitora de estudantes do ensino fundamental, gêneros textuais e multiletramento, Projeto Político Pedagógico - PPP, literatura afro-brasileira e educação antirracista.

Lya Oliveira da Silva Souza Parente

Doutora em Linguística Aplicada pela Uece; mestre em Linguística Aplicada pela Uece. Atua como professora da Rede Estadual do Ceará e do IFCE.

Maria das Graças Costa Cordeiro Gonçalves

Mestra em Letras pelo ProfLetras/Uece; especialista em Orientação e Mobilidade pelo IFCE; graduada em Letras Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas pela Uece. Atua como professora efetiva de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Fortaleza.

Marina Milito

Doutoranda em Arquitetura e Urbanismo pela Ufal; mestra em Artes Cênicas pela Unicamp; licenciada em Artes Visuais; bacharel em Artes Cênicas pela



Unicamp. Atua como atriz-bailarina, pesquisadora e professora de artes do IFAL; ministra aulas de teatro, dança e dança-teatro para crianças, jovens e adultos. Tem experiências e participação em diversos espetáculos de teatro, dança, música e dança-teatro nas funções de intérprete e diretora, se apresentando por todo Brasil e também no exterior.

Marta Aparecida Garcia Gonçalves

Doutora em Estudos da Linguagem pela UFRN; mestra em Letras pela UFMS; licenciada em Letras pela UFPR/UCDB. Membro do GT Literatura e Ensino da - ANPOLL; da ABRALIC e da ABRAPLIP. Coordenadora institucional do Pibid/UFRN. Atua como professora na graduação em Letras e na pós-graduação em Estudos da Linguagem do do IFRN. Tem experiência de pesquisas nos seguintes temas: Leitura do Texto Literário e Ensino e Poéticas da Modernidade da Pós-modernidade.

Maurício Belarmino dos Santos

Pós-graduado em Língua Portuguesa e Literatura pela Uenal; graduado em Letras pela Uenal. Atua como coordenador na Rede Municipal de Ensino em Boca da Mata-AL e professor de língua portuguesa da Escola Nunila Machado em São Miguel dos Campos -AL. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.



Oton Magno Santana dos Santos

Doutor em Educação pela Unicamp; mestre em Letras pela Uesc; especialista em Estudos Comparados em Literaturas de Língua Portuguesa (pela Uesc. graduado em Letras Inglês pela Uesc. Lidera o Grupo de Pesquisa Linguagens e Educação: Alfabetização, Leitura, Linguística e Literatura (LEALLL/UNEB). Atua como professor adjunto no curso de Letras Português e no programa de pós-graduação em Estudo de Linguagem da UNEB; coordenador da linha de pesquisa Leitura, literatura e cultura (PPGEL/UNEB) e do Pibid/UNEB; membro do Comitê de Iniciação Científica da UNEB. Autor do livro Educação literária no Ensino Médio: percursos etnográficos (2020). Tem experiência em pesquisas nos temas: leitura, literatura e cultura; literaturas brasileiras, educação literária, formação do leitor, formação do professor e livro didático.

Patrícia da Silva Martins

Mestra pela UFRN; Especializata em Mídias na Educação pela UERN; graduada em Letras Língua Portuguesa pela UERN. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura brasileira, formação do leitor e literatura norte-rio-grandense.



Renata Chaves Lopes

Mestra em Linguística Aplicada pela Uece; especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela Unif7; especialista em Gestão Pedagógica pela Uece; graduada em Letras Português/Literatura pela Uece. Membro do Grupo de Pesquisa Literatura: Estudo, Ensino e (Re)Leitura do mundo (GPLEER/Uece) e do grupo de pesquisa de pesquisa Linguagem, Ensino e Tecnologia (LENT). Atua como professora da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará; desenvolve pesquisas relacionadas à Tecnologia, ao Ensino e à Língua Portuguesa. Tem experiência na área de linguística aplicada, literatura e arte.

Rildo Cosson

Doutor em Educação pela UFMG; doutor em Letras pela UFRGS. Foi professor da Ufac, UFPel, UFMG e do Programa de Pós-Graduação do Centro de Formação (Cefor) da Câmara dos Deputados. É autor dos livros: Como criar círculos de leitura na sala de aula (2021), Paradigmas do Ensino da Literatura (2020), Letramento Político: a perspectiva do legislativo (2019), Círculos de Leitura e Letramento Literário (2014), Escolas do Legislativo, Escolas de Democracia (2008), Fronteiras Contaminadas (2007), Letramento literário: teoria e prática (2006), O livro e o gênero (2002), Romance-Reportagem (2001). Atua na organização de livros, publicação de artigos e participação em



congressos nacionais e internacionais sobre letramento político e letramento literário; pesquisador do Ceale/UFG; colabora como professor da UFPB e professor visitante do Programa de Pós-Graduação em Linguagem (PPGEL/UTFPR).

Rosangela Nunes de Lima

Doutora em Linguística pela Ufal; mestra em Letras pela Ufal; especialista em Psicopedagogia pela Uneal; graduada em Letras Português-Inglês pela Ufal. Atual como professora de inglês do Ifal; membro do colegiado do curso de Letras/Português do Ifal/Campus Arapiraca; membro do colegiado do curso de Pós-graduação *ato sensu* em Linguagem e Práticas Sociais do Ifal/Campus Arapiraca.

Rosimere Pereira de Albuquerque

Doutoranda em Letras pela UFPB; mestre em Ciências da Linguagem pela Unicap. Atua como professora de Língua Portuguesa da Educação Básica - anos finais, da Secretaria de Educação da cidade do Recife; e Ensino Médio, da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Integra as equipes de formação continuada de professores, da Escola de Formação dos Educadores do Recife Professor Paulo Freire, e da Gerência Geral de Políticas para o Ensino Médio.



Sammya Santos Araújo

Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade do Porto; mestra em Linguística Aplicada pela Uece. Atua como professora da Rede Estadual do Ceará.

Sandra Aparecida de Araújo Alves

Mestra em Letras pela UPE; pós-graduada em Ensino de Língua Portuguesa pela UPE; graduada em Letras. Atua como professora de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Municipal Emídio Correia de Oliveira, em São João-PE. Tem experiência na área de Letras, com ênfase no ensino de Língua Portuguesa.

Severino Rodrigues

Doutorando em Letras pela UFPB; mestre em Letras pela UFPE; graduado em Letras pela UFPE. Atua como professor de Língua Portuguesa no IFPE, além de escritor de literatura infantil e juvenil com mais de dez livros publicados.

