

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS**

DAIANA LIMA TARACHUK

**LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA PRÁTICA ENTRE
LÍNGUA E LITERATURA**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CURITIBA

2014

DAIANA LIMA TARACHUK

**LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA PRÁTICA ENTRE
LÍNGUA E LITERATURA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, do Curso Superior de Licenciatura em Letras Português/Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Alice Atsuko Matsuda.

CURITIBA

2014



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Sede Curitiba



Departamento Acadêmico de Comunicação e Expressão
Departamento Acadêmico de Letras Estrangeiras Modernas
Curso de Graduação em Letras Português/Inglês

TERMO DE APROVAÇÃO

LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA PRÁTICA ENTRE LÍNGUA E LITERATURA

por

DAIANA LIMA TARACHUK

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi apresentado em 20 de agosto de 2014 como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras Português/Inglês. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Prof.^a Dra. Alice Atsuko Matsuda.
Prof.^a Orientadora

Prof.^a Dra. Maria De Lourdes Rossi Remenche
Membro titular

Prof.^a Dra. Naira de Almeida Nascimento
Membro titular

**À minha mãe que, com coração
singelo, espalha estrelas pelas noites
de minha vida.**

**E ao meu amor, meu melhor amigo,
que não me deixa sonhar sozinha,
sonha junto comigo.**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, com o coração certo de Sua proteção, agradeço a Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, que intercedeu por mim a Deus, na superação das adversidades diárias, sendo possível a realização desse trabalho.

Agradeço, também, aos meus pais, que através de seu amor me incentivaram a continuar sempre. E ao meu melhor amigo e namorado, que ao confiar em mim, me encorajou a completar mais esta etapa.

À Prof.^a Dra. Alice Atsuko Matsuda, registro aqui minha profunda gratidão por ter acreditado no desenvolvimento desta pesquisa e ao me acolher como aprendiz, entre tantos outros afazeres que completam sua vida como mestre ensinou-me que o esforço de todo trabalho é valoroso ao final.

E, por último, mas, não menos importante, obrigada aos meus amigos que estiveram sempre presentes, emanando pensamentos positivos, os quais foram essenciais para que eu também acreditasse que era possível a organização deste estudo. Em especial, agradeço à amiga Ester Machna de Mendonça por me guiar em momentos de dúvidas e impulsionar até o fim.

"Quero, um dia, poder dizer às pessoas que nada foi em vão...Que o amor existe, que vale a pena se doar às amizades e às pessoas, que a vida é bela sim, e que eu sempre dei o melhor de mim...e que valeu a pena."

Mario Quintana

TARACHUK, Daiana Lima. **Letramento literário**: uma proposta prática entre língua e literatura. 2014. 76 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Letras Português/Inglês - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

RESUMO

O presente trabalho objetiva apresentar abordagens metodológicas em evidência para o ensino de literatura infantil e juvenil, de autores como Bordini e Aguiar (1993), Gallo (2003), Cereja (2005), Cosson (2006) e Boberg e Stopa (2012), com a finalidade de elaborar uma proposta de ensino aliando língua e literatura. Para isso, a realização de um panorama histórico sobre a trajetória do surgimento da literatura infantil e juvenil no Brasil se faz necessário, contextualizando, assim, tais apontamentos. A partir desta construção, reunir-se-ão pesquisas que se dedicam à investigação sobre a importância da relação entre língua e literatura, favorecendo a qualidade do ensino em sala de aula.

Palavras-chave: Literatura infantil e juvenil. Ensino. Abordagens metodológicas. Língua e literatura. Sala de aula.

TARACHUK, Daiana Lima. **Literary literacy:** a practical proposition between language and literature. 2014. 76 pages. Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Letras Português/Inglês - Federal Technology University - Parana. Curitiba, 2014.

ABSTRACT

This study presents evidence on methodological approaches for teaching children and juvenile literature, by authors like Bordini and Aguiar (1993), Gallo (2003), Cherry (2005), Cosson (2006) and Boberg and Stopa (2012), in order to prepare a teaching proposal combining language and literature. For this, the realization of a historical overview about the history of the emergence of child and adolescent literature in Brazil is necessary, thus contextualizing such notes. From this construction, research will be done, in order to investigate the importance of the relationship between language and literature, promoting the quality of teaching in the classroom.

Keywords: Child and adolescent literature. Teaching. Methodological approaches. Language and literature. Classroom.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 PANORAMA HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NO BRASIL: REFLEXOS NO ENSINO DE LITERATURA	14
3 ABORDAGENS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LITERATURA E LÍNGUA.....	31
3.1 METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE LITERATURA.....	31
3.2 METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA.....	47
4 ARTICULANDO LITERATURA E LÍNGUA: UMA PROPOSTA DE ENSINO	50
4.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: Procedimentos Metodológicos.....	51
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS.....	64
APÊNDICE A – Sequência didática	66
ANEXO A – Crônica de Luis Fernando Veríssimo.....	75

1 INTRODUÇÃO

O surgimento da literatura infantil e juvenil brasileira ocorre arraigado ao processo de construção da identidade do País, contribuindo para a formação da sociedade da época. Este desenvolvimento foi de extrema necessidade para fomentar o surgimento de perspectivas sobre o conhecimento literário a partir das concepções nacionais.

Segundo Zilberman e Lajolo (1993), entre os anos de 1920 a 1945, há um ponto importante a ser salientado. Neste período de formação da literatura infantil e juvenil, ilustra-se pela história um vínculo entre a produção literária voltada para o público infantil e a relação com os programas curriculares das instituições de ensino. Um novo espaço foi necessário para o fortalecimento das produções literárias infantis, pois mesmo a literatura infantil conquistando, gradualmente, o prestígio das editoras, essa ascensão não era suficiente para a consolidação desta área no meio social.

Conforme Zilberman e Lajolo (1993), a literatura infantil passa então a ser canalizada em conformidade aos currículos escolares, visto que era uma área relevante para promover os autores que se dedicavam à escrita para crianças e jovens. Assim, fortalecida esta relação com a escola, o enfoque pedagógico era inevitável. Com isso, outras preocupações foram evidenciadas, como a forma de introduzir a literatura infantil e juvenil nas salas de aula. Zilberman e Lajolo (1993, p. 250) apontam que “o modo de conceber a literatura infantil não deixou de se associar aos problemas da escola, começando pela reivindicação de material apropriado às crianças ou de crítica aos livros utilizados”.

A partir do histórico da literatura infantil e juvenil no Brasil, foi possível perceber os inúmeros equívocos que ocorreram na consolidação da literatura em sala de aula. Estes problemas identificados estavam, na maioria das vezes, relacionados à inexistência de uma metodologia que possibilitasse um suporte pedagógico para as aulas de literatura.

Desta forma, as práticas de ensino, aliando língua e literatura são fundamentais, pois, apesar do desenvolvimento de inúmeras abordagens metodológicas que estimulam a superação desta fragmentação, ainda é questionável a maneira como a literatura é “inserida” nas aulas de língua

portuguesa, como se ela não fizesse parte do ensino de língua. Assim, pesquisas em torno de técnicas e métodos para orientar o trabalho em sala de aula com a literatura infantil e juvenil foram e são de extrema relevância.

A partir destas considerações, o objetivo desta pesquisa é analisar os processos metodológicos que permeiam o trabalho com o texto literário para a construção de uma sequência didática, voltada para o 6º ano do Ensino Fundamental II, articulando língua e literatura, com base nas concepções teóricas que serão apresentadas.

Para tanto, foram delimitados três objetivos específicos, sendo cada um deles correspondentes às seções deste trabalho. Primeiramente, será necessário realizar um levantamento sobre o panorama histórico da literatura infantil e juvenil no Brasil para compreender os reflexos deste no contexto atual. Este primeiro capítulo será construído com base, essencialmente, nos estudos históricos realizados pelas autoras Lajolo e Zilberman (1985), as quais sistematizam as transformações históricas, sociais e políticas que influenciaram e foram influenciadas pela literatura infantil no Brasil.

O segundo capítulo deste trabalho busca investigar algumas abordagens metodológicas que delineiam o ensino de literatura e de língua. Tais metodologias foram destacadas por viabilizarem um trabalho sequencial, com o propósito da formação de habilidades e competências de leitura, escrita e oralidade, necessárias para o aluno consolidar seu papel na sociedade.

Assim, em um primeiro momento, serão apresentadas as metodologias com foco no ensino de literatura, organizadas cronologicamente. À frente, estarão os estudos desenvolvidos por Aguiar e Bordini (1993), nos quais as autoras assinalaram a carência de metodologias específicas para o ensino de literatura. Em seguida, Gallo (2003) contribui com a proposta rizomática, desenvolvendo as concepções de rizoma e de transversalidade para o ensino. Cereja (2005), outro estudioso da área, propõe uma perspectiva dialógica, apontando o dialogismo como um interessante procedimento de abordagem da literatura. Já o professor Cosson (2006) aponta estratégias de ensino com enfoque no letramento literário, com o objetivo de promover o processo do letramento que ocorre por meio de textos literários atrelados à realidade em que o aluno está inserido. Atrelada a todos estes estudos, as pesquisadoras Boberg e Stopa (2012) reúnem inúmeras abordagens metodológicas, entre elas as citadas acima, realizando uma síntese e a promoção

de propostas de aplicação de tais sequências didáticas. Em um segundo momento, serão exploradas as etapas da proposta de Schneuwly e Dolz (2004). O uso desta proposta tem como objetivo integrar o trabalho de literatura e língua, contribuindo com a perspectiva da produção de um gênero textual, como registro final das reflexões realizadas em torno das obras literárias trabalhadas.

Portanto, com base neste panorama apresentado das abordagens metodológicas de ensino de literatura e de língua, será possível atingir o terceiro objetivo específico deste trabalho: a construção de uma sequência didática que articula língua e literatura, voltada para o 6º ano do Ensino Fundamental II. Vale ressaltar que, para a construção da sequência de atividades aqui organizadas, utilizou-se, em especial, as contribuições das abordagens de Aguiar e Bordini (1993), mais precisamente do Método Recepional, do letramento literário, com as sequências básica e expandida, de Cosson (2006), e, ainda, a proposta de sequência didática de Schneuwly e Dolz (2004), garantindo a articulação dos elementos necessários para a proposta de ensino realizada.

Com isso, o trabalho segue a linha de pesquisa bibliográfica, seguindo fontes encontradas em material já publicado. Este procedimento metodológico enriquece as reflexões e fundamenta a análise do tema em questão, pois o contato com pensamentos de diferentes autores contribuirá para a defesa do valor da pesquisa. Além disso, o presente estudo está dentro do campo de uma pesquisa exploratória cujo propósito é investigar as abordagens metodológicas em evidência, identificando materiais e fontes relevantes para fundamentar o trabalho. Foi utilizada, também, uma abordagem qualitativa, visando à coleta e reflexão dos dados como base para a construção de conhecimentos científicos, os quais viabilizaram a elaboração de uma proposta didática que aplicasse as metodologias apresentadas, aliando língua e literatura.

Portanto, a presença da literatura é indispensável, pois abrange as possibilidades de expor e construir novos conhecimentos, permitindo ao indivíduo a visão de novas perspectivas de mundo. De acordo com Aguiar e Bordini (1993, p. 10):

A ampliação do conhecimento que daí decorre permite-lhe compreender melhor o presente e seu papel como sujeito histórico. O acesso aos mais variados textos, informativos e literários, proporciona, assim, a tessitura de um universo de informações sobre a humanidade e o mundo que gera vínculos entre o leitor e os outros homens.

Neste contexto, a literatura pode e deve assumir seu espaço como parte integrante do processo de formação do ser humano, pois conhecimentos, habilidades e competências concebidas por meio deste gênero são inestimáveis para o desenvolvimento de um indivíduo.

Dessa forma, a literatura assume novos papéis que extrapolam o ambiente escolar, já que sua importância como elemento formador do homem torna-a um direito de todos. Conforme Cândido (1995), a literatura corresponde a uma necessidade universal; negá-la seria como coibir o ser humano de exercer sua humanidade com plenitude.

Por tais razões, é significativa a articulação feita neste estudo entre as concepções teóricas que auxiliam o professor na construção de uma proposta de ensino vinculando língua e literatura. Além de propor uma sequência prática a partir da reflexão sobre as metodologias apresentadas, promove-se a literatura como linguagem que permeia as relações entre o homem e o mundo à sua volta. Esta proposta de ensino também visa superar a defasagem de um trabalho fragmentado, que acarreta na formação de um ser “carente” de sensibilidade, impossibilitando o seu encontro com experiências que apenas o contato com os textos literários, como ponte entre o conhecimento, provocam.

2 PANORAMA HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NO BRASIL: REFLEXOS NO ENSINO DE LITERATURA

A literatura infantil e juvenil percorreu um longo caminho para conquistar o espaço que ocupa na sociedade brasileira atual. Nesse sentido o presente capítulo tem por objetivo a realização de um panorama histórico da literatura infantil e juvenil no Brasil. Serão elucidados os acontecimentos, que influenciaram direta ou indiretamente, a construção da história da literatura. Os estudos a seguir se desdobram do final do século XIX, quando iniciaram os trabalhos de traduções e adaptações de obras infantis europeias no Brasil, até o período da década de 70, quando as obras de literatura infantil e juvenil proliferam na sociedade brasileira, atingindo novos padrões estéticos.

No final do século XIX, a literatura contribuiu para a consolidação da identidade nacional, já que seu surgimento foi marcado, não coincidentemente, com o fim da escravatura e o advento da República no Brasil. De acordo com Lajolo e Zilberman (1985, p. 24), “[...] a história da literatura brasileira para a infância só começou tardiamente, nos arredores da proclamação da República, quando o país passava por inúmeras transformações”.

A produção - nesta época, voltada para o público infantil - era limitada, pois se resumia a traduções e adaptações de obras europeias, sendo assim, nítida a necessidade de superação da disparidade entre a realidade dos infantes leitores brasileiros e as histórias europeias. Entre os precursores responsáveis por esse trabalho, destacam-se Carlos Jansen, que traduziu *Contos seletos das mil e uma noites* (1882), *Robinson Crusóé* (1885), *Viagens de Gulliver* (1888), *As aventuras do celeberrimo Barão de Münchhausen* (1891), *Contos para filhos e netos* (1894) e *D. Quixote de la Mancha* (1901), e Figueiredo Pimentel, que se dedicou aos clássicos de Grimm, Perrault e Andersen, divulgando *Contos da Carochinha* (1894), *Histórias da avozinha* (1896) e *Histórias da baratinha* (1896), editados pela Livraria Quaresma.

Figueiredo Pimentel também liderou um importante projeto editorial da época, responsável pelo início do acervo da Biblioteca Infantil Quaresma, com os títulos indicados acima. Outro projeto editorial de destaque foi o da Editora Melhoramentos, que contribuiu para a nacionalização do acervo literário europeu para as crianças brasileiras com uma Biblioteca Infantil, conduzida por Arnaldo de Oliveira Barreto.

Vale recordar que Pimentel e Barreto são responsáveis por uma maior regularidade nas publicações para o público jovem, sustentando, assim, uma prática editorial. Ainda neste cenário, outro nome de relevância foi o de Júlia Lopes de Almeida, autora de *Contos Infantis* (1886), *Histórias da nossa terra* (1910) e, mais tarde, de *Era uma vez*.

Esta primeira fase da literatura, que delinea os anos de 1889 a 1920, é definida por um caráter conservador, pois a influência das manifestações europeias configurava a literatura brasileira deste período. Além disso, Zilberman e Lajolo (1985) ressaltam que outra característica determinante na produção brasileira de literatura infantil neste momento era a função didática. Com isso, retratam:

Como é a instituição escolar que as sociedades modernas confiam a iniciação da infância tantos em seus valores ideológicos, quanto nas habilidades, técnicas e conhecimentos necessários inclusive à produção de bens culturais, é entre os séculos XIX e XX que se abre espaço, nas letras brasileiras, para um tipo de produção didática e literária dirigida em particular ao público infantil. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 25)

As produções desta época, em sua grande maioria de versões abrigadas de textos europeus, possuíam o propósito de uma literatura formadora, patriótica e moralizante, voltada para o movimento de nacionalização e, posteriormente, ao nacionalismo. Isso se refletia no uso de uma linguagem rebuscada, não apropriada para o público alvo. A língua representava a identidade do país, como “símbolo palpável, emblema da pátria” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p.43). Ou seja, a linguagem perfeccionista utilizada nas obras literárias infantis fazia parte deste universo que buscava difundir os valores necessários para a sociedade, sendo assim, um modelo a ser seguido pelas crianças.

A rigorosidade na utilização de uma linguagem rebuscada na produção literária infantil brasileira provoca o distanciamento da “representação linguística “realista” na fala de personagens infantis ou não-escolarizados” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p.42). Isso acaba por contradizer o projeto nacionalista em que a literatura infantil brasileira se apoia, já que a sociedade descrita nas histórias possuía traços linguísticos próprios e não as formas cultas com que eram relacionados. Por esse motivo, há a necessidade da construção de uma literatura de acordo com o retrato brasileiro e não apenas fundamentada em uma parte dele.

Deste modo, Zilberman e Lajolo (1993) colocam a função pedagógica como parte das características desta primeira fase da literatura infantil no Brasil, através

de um compromisso escolar ideologicamente conservador que inspirava os livros. Esta característica constitui fortemente o primeiro momento da literatura infantil brasileira, visto que o modelo europeu que chegava ao Brasil, em sua maioria através de Portugal, inspirou a implantação de um projeto educativo e ideológico, tendo o texto infantil e a escola como elementos essenciais para a formação de cidadãos.

Entre as várias obras já apontadas como textos que impulsionaram os autores brasileiros, nesta primeira fase da literatura infantil no Brasil estão *Cuore* (1886), escrito por Edmond De Amicis e o livro *Le tour de la France par deux garçons*, de 1877, escrito por Augustine Tuillere, usando o pseudônimo G. Bruno. Ambos são exemplos de histórias que fortalecem o espírito patriota dos leitores, estimulando o amor à pátria, valores familiares e civis.

Outro ponto em comum dessas obras é a presença de um protagonista criança, com comportamentos a serem seguidos, como modelos de dedicação à família e à pátria, que tinham como objetivo incentivar os leitores à prática de atitudes similares. As autoras esclarecem que o uso de personagens principais infantis é uma estratégia comum da literatura infantil, no entanto, as características que compõe tais personagens, geralmente, são extremadas: vão de modelos virtuosos a estereótipos negativos.

Ademais, Lajolo e Zilberman (1985, p.34) complementam:

[...] é comum também que esses textos infantis envolvam a criança que os protagoniza em situações igualmente modelares de aprendizagem: lendo livro, ouvindo histórias edificantes, tendo conversas educativas com os pais e professores, trocando cartas de bons conselhos com parentes distantes.

Tendo estas obras como referências, iniciaram-se as produções brasileiras: *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manuel Bonfim e *Histórias da nossa terra*, de Julia Lopes de Almeida. Assim como nos textos europeus, os protagonistas infantis são narrados em suas aventuras, exaltando virtudes, fortalecendo o sentimento nacional e apresentando conhecimentos pedagógicos, sempre como uma função educativa.

Deste modo, é possível perceber que a literatura infantil brasileira possui um programa ideológico que se baseia em características da literatura brasileira não-infantil, com forte exaltação à natureza e à paisagem, como símbolo da nacionalidade. Um exemplo claro do uso extremado deste aspecto no texto literário

infantil é o livro *Saudade*, de Tales de Andrade, publicado em 1919, obra que possui o marco de encerramento da primeira fase da literatura infantil brasileira.

Posteriormente, a segunda fase da formação da literatura infantil se constrói entre 1920 e 1945. Este período é marcado pelo pós-guerra, pelas vanguardas e pela expansão da tecnologia das comunicações, que facilitaram a difusão, em especial, da literatura, por meio dos novos investimentos na área editorial. Como ressaltam Lajolo e Zilberman (1985), neste momento histórico há um ganho significativo de espaço editorial às obras voltadas ao público infantil e juvenil, já que editoras e autores se concentram na publicação de novos volumes, fortalecendo este campo literário.

Como exemplo, as editoras Melhoramentos e Editora do Brasil, que se dedicam, em grande parte, ao mercado infantil. E entre os autores, Monteiro Lobato (*Narizinho arrebitado*), Tales de Andrade (*Encanto e Verdades*) e Gondim da Fonseca (*O reino das maravilhas*), registram seus nomes como parte da história da construção da literatura infantil no Brasil, na década de 20.

Mas, conforme Lajolo e Zilberman (1985), é na década de 30 que se consolida a literatura para crianças com inúmeras produções em diversos gêneros e estilos: José Lins do Rego, Luís Jardim, Luís Cardoso e Graciliano Ramos, por exemplo, preferem histórias que envolviam o folclore e histórias populares. Assim como Graciliano Ramos, autor de *A terra dos meninos pelados*, Érico Veríssimo também opta por narrativas, como *As aventuras do avião vermelho*. Veríssimo, porém, possui mais assiduidade em suas produções, lançadas entre 1936 e 1939. A escritora Cecília Meireles, por sua vez, contribui com um foco mais didático em seus livros. Na área da poesia, destaca-se Henrique Lisboa, com a obra *O menino poeta*, de 1943.

Conforme Lajolo e Zilberman (1985) é necessário evidenciar que entre os vários fatores que contribuíram para a consolidação da literatura para crianças neste período, está a influência modernista para a nova posição da arte e da literatura, a industrialização e o avanço econômico do país, o que leva a emancipação da classe média, o aumento da frequência de grupos urbanos na escola e a circulação da literatura em sala de aula, garantindo o mercado de livros e o crescimento quantitativo nas produções literárias infantis.

Um dos nomes de destaque deste período de desenvolvimento da literatura infantil brasileira é o de Monteiro Lobato. Entre suas obras, a que teve grande

repercussão no ano de 1921 foi *Narizinho Arrebitado*, aderido pelas escolas públicas do Estado de São Paulo. Além da dedicação à literatura para crianças, o escritor também investe na fundação de editoras, como Monteiro Lobato e Cia., Companhia Editora Nacional e a Brasiliense, publicando através destas seus trabalhos. Segundo Lajolo e Zilberman (1985) por estas atitudes o autor é considerado um autêntico representante do modernismo, através de sua expressão literária e iniciativa no desenvolvimento editorial.

De acordo com Zilberman e Lajolo (1993), alguns elementos que traçam o perfil do período são: o modernismo, como nova vanguarda literária, influenciando a arte como um todo e a modernização dos meios de comunicação que repercutiam diretamente no desenvolvimento das editoras. Mas, mesmo com esta característica evidenciada, a renovação estava fortemente atrelada ao tradicional, sendo que o tão sonhado progresso alcançou apenas alguns grupos específicos.

No contexto das artes, há um importante acontecimento que influencia todas as outras esferas da sociedade: a Semana de Arte Moderna de 1922, em São Paulo. Os artistas e intelectuais que participaram deste movimento buscavam legitimar a arte essencialmente brasileira ou, como mencionaram Lajolo e Zilberman (1985, p.48), “assinalam a difusão do ideário estético, por intermédio da promoção de novas exposições em São Paulo e em outros centros culturais, como Rio de Janeiro e Belo Horizonte.”.

Outros fatos históricos que permeiam este período são as constantes revoltas contra a política brasileira conservadora, como o motim do Forte de Copacabana, que refletiram em revoluções como no Rio Grande do Sul (1923), a guerra civil em São Paulo (1924), entre outras pequenas batalhas. Ainda, há a crise econômica de 1929 e a insatisfação militar e política com a indicação do presidente Júlio Prestes, o que provoca a Revolução de 30, com o governo de Getúlio Vargas, fatores que fortalecem as transformações do país.

O processo de mudanças no setor da educação é proposto por intelectuais desta área que buscavam superar as bases que fundamentavam a educação do Brasil desta época, direcionada à elite do país. Os pioneiros Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre outros, são inspirados pela concepção do norte-americano John Dewey, promovendo o movimento da Escola Nova, com o intuito de repensar o conceito de educação no Brasil. Assim, o Manifesto dos Pioneiros, tendo como coordenador Fernando de Azevedo, propõe que haja uma

reconstrução educacional, assumida pelo Estado, tornando a educação pública e democrática.

A mudança de mentalidade da escola tradicional para a escola nova é reflexo, também, das mudanças econômicas do país, já que o desenvolvimento industrial começa a mover o Brasil, principalmente por meio da economia cafeeira, o que consolida a ascensão da classe média. O sistema educacional devendo estar de acordo com as necessidades de desenvolvimento do país, requeria como necessidade a educação formal para aqueles que moviam o processo de industrialização, ou seja, a classe média. Segundo Lajolo e Zilberman (1985, p. 50),

a nova situação econômica dependia da habilitação do trabalhador, em geral proveniente da atividade agrícola para a industrial que opera segundo instruções e não conforme a prática ou o talento individual. Além disso, o crescimento da área administrativa supunha no funcionário o domínio do vernáculo e de conhecimentos técnicos e científicos mínimos. Todas essas eram condições que exigiam um novo aparelho educacional para dar conta do recado.

Outros dois importantes personagens deste período de mudanças foram Francisco Campos e Gustavo Capanema, ministros da educação, que definiram a nova estrutura ao ensino, reiterando as propostas dos pioneiros da educação, como a obrigatoriedade e a gratuidade da escola primária, além de colocar em destaque o ensino técnico e instituir os cursos superiores.

Todos estes fatores citados acima foram decisivos para a produção literária do período, em que o regionalismo ganha destaque como tendência literária. O movimento modernista alcança várias mudanças, primeiramente, no campo da linguagem. Segundo Lajolo e Zilberman (1985, p.52),

a atualização atinge os dois pontos visados: possibilita a equivalência com as inovadoras estéticas européias contemporâneas e a incorporação dos diferentes níveis de fala, característicos, sobretudo, dos grupos urbanos resultantes da nova composição social e econômica.

Em segundo lugar, o assunto que permeia as produções ainda é o nacionalismo, mas com maior crivo de autenticidade: os escritores buscavam “fontes autênticas de brasilidade”, como ressaltam Lajolo e Zilberman (1985, p.52). Sendo assim, a literatura infantil também explorou histórias que enaltescessem o país. Com intuito educativo, as produções aprofundavam o leitor nas tradições populares e lendas folclóricas, tendo o Brasil como protagonista. Vale enfatizar este ponto com as seguintes colocações de Lajolo e Zilberman (1985, p.54):

Estes três aspectos o nacionalismo, a exploração da tradição popular consolidada em lendas e histórias e a inclinação educativa juntos ou separados sufocaram em muito a imaginação. Contudo, não impediram que, quando liberada, ela tentasse construir um mundo de fantasia, possível plataforma de lançamento para uma crítica à sociedade ou ao ambiente real experimentado pelo leitor. Por isso, a criatividade desses momentos deu alento e continuidade ao gênero. Que ele foi mesmo promissor, atestam-no a fecundidade e o sucesso individual de Lobato, até hoje paradigma industrial e estético da literatura infantil brasileira. Atesta-o também a frequência com que a maioria dos escritores da época, não diretamente associados à literatura infantil, produzem, com maior ou menor assiduidade, textos para jovens.

Monteiro Lobato é, inegavelmente, um dos precursores da literatura infantil no Brasil. Um dos aspectos marcantes na obra de Lobato é o espaço em que as histórias acontecem, ou seja, o espaço rural. Como evidenciam Lajolo e Zilbeman (1985, p.56):

o sítio não é apenas o cenário onde a ação pode transcorrer. Ele representa igualmente uma concepção a respeito do mundo e da sociedade, bem como uma tomada de posição a propósito da criação de obras para a infância. Nessa medida, está corporificado no sítio um projeto estético envolvendo a literatura infantil e uma aspiração política envolvendo o Brasil — e não apenas a reprodução da sociedade rural brasileira. Pois, proceder a essa reprodução corresponderia a assumir uma atitude retrógrada, se lembrarmos que o país começava a passar por um avançado processo de urbanização para o qual Lobato estava totalmente alerta.

Assim sendo, o meio rural como cenário presente na obra de Monteiro Lobato não se tratava, apenas, de resquícios de um Brasil rural ou da relação nacionalista deste período que é parte da história brasileira. As aventuras construídas pelo autor, as quais tinham como cenário o sítio, não negavam o progresso e modernização do país. Sobre isso, Lajolo e Zilberman (1985) comentam que o sítio representa o mundo idealizado por Lobato, assim, o autor tem a possibilidade de transformar este elemento de acordo com as novas perspectivas que a sociedade lhe permite construir.

Segundo as considerações de Lajolo e Zilberman (1985, p.61), devido a esses escritores “consagra-se uma constante temática: a que projeta o campo como o cenário predileto para a aventura das crianças, independentemente da ideologia que possa encobrir esta opção”. Se faz necessário elucidar que a valorização da natureza e o uso do cenário rural são influência das produções europeias que foram adaptadas e traduzidas durante os primeiros passos da literatura infantil brasileira.

Além deste fator, outro aspecto da tradição europeia literária incorporado na literatura infantil do Brasil foi o uso das tradições populares, oriundas de transmissão oral. Com isso, o folclore brasileiro torna-se parte da temática das produções da época. O uso das tradições populares nacionais nas produções literárias infantis se tornaram pertinentes ao momento histórico, uma vez que o novo sistema educacional torna obrigatória a frequência à escola, a qual utiliza a literatura como instrumento de transmissão da história do país. Além disso, a utilização do folclore permite a incorporação da oralidade e de uma linguagem informal ao texto literário.

Assim, para que a literatura infantil resistisse a esta fase de transição entre a busca pela modernização e o legado ideologicamente conservador histórico do país, foi necessário que o trabalho literário fosse construído associado aos interesses do Estado. Segundo Zilberman e Lajolo (1993, p. 62),

o mercado escolar, aparentemente, recompensava o esforço de escrever para os jovens. Porém, como, para circular nas salas de aula, era preciso, além de espontaneidade e imaginação, adequar-se aos cursos vigentes e aos programas curriculares, a fantasia e a criatividade foram indiretamente disciplinadas, favorecendo o Estado que, assim, controlava de alguma maneira a produção de livros destinados à infância.

As crianças deixam os cuidados das amas-de-leite (escravas ou ex-escravas) e adentram às instituições de educação. A literatura, por sua vez, está em meio a estas mudanças: várias produções possuem como protagonista o negro. Em consonância com tais narrativas, o período modernista equilibra a efetivação nacionalista e o desenvolvimento industrial da nação. Com isso, alguns exemplos de produções literárias em que este contexto do negro como protagonista e o folclore como temática das aventuras agem, diferentemente, como tema gerador das histórias, são: *Histórias da velha Totônia*, de José Lins do Rego (1936), *Histórias de Tia Nastácia*, de Monteiro Lobato (1937), *O boi aruá*, de Luís Jardim (1940), *Alexandre e outros heróis*, de Graciliano Ramos (1944).

Com a obrigatoriedade da frequência na escola, a partir da década de 30, a literatura infantil se torna instrumento para o uso educativo formal. Este crescimento exponencial de alunos é solidificado pela presença da classe média em sala de aula que buscava formação para atuar socialmente. E a literatura se torna responsável por instrumentalizar este aluno, por meio da leitura e do conhecimento, de acordo com a organização e valores que regem a sociedade. Com base em Lajolo e Zilberman (1985, p.76):

Esses aspectos fazem da literatura um elemento educativo, embora essa finalidade não esgote sua caracterização. Como já se observou, a ficção para a infância engloba um elenco abrangente de temas que respondem a exigências da sociedade, ultrapassando o setor exclusivamente escolar.

Como já exposto ao longo do texto, o movimento da escola nova defendia vários direitos em relação à educação, entre eles a defesa da escola laica, ou seja, sem a interferência da Igreja. Entre os adeptos dessa ideia está Monteiro Lobato, que, utilizando a ficção, aproximou o sítio à escola, tornando-o um espaço de aprendizagem, em que as personagens dialogavam em torno dos “conteúdos” das histórias, como é feito pelos alunos no espaço da instituição escolar.

No livro *História do mundo para crianças*, publicado em 1933, Lobato estabelece sua posição contra a ação da igreja em relação à escola, sendo a favor dos princípios científicos. Outros exemplos de obras podem ser elencados nas quais Lobato demonstra estar em prol do pensamento da Escola Nova, priorizando em suas produções o desenvolvimento do pensamento científico e a reflexão para alcançar a modernização da sociedade, entre estas produções se destacam: *Em dia no país da gramática* (1934); *Aritmética da Emilia* (1935); *Geografia de Dona Benta* (1935); *Serões de Dona Benta* (1937); *História das invenções* (1935); *O poço do Visconde* (1937); *A reforma da natureza* (1941).

Outros autores, por outro lado, preferiram construir histórias de acordo com os conceitos da época, como a valorização à pátria, reprodução da história nacional, enfim, concepções mais tradicionais para que não houvesse divergências entre as instituições de ensino e religiosa. Um dos representantes desta linha é Viriato Correia. Com sua obra *Histórias do Brasil para crianças*, o autor segue o formato do texto literário de Lobato: além da familiaridade do título e da proximidade do período de lançamento, ele utiliza um narrador adulto e crianças como ouvintes. Entretanto, nas palavras de Lajolo e Zilberman (1985, p. 78), “Correia narra a história que consagra o nacionalismo colonizado, segundo o qual os heróis mais destacados são os portugueses”. Ou seja, isso mostra que o autor está de acordo com os valores tradicionais, exaltando o nacionalismo.

Outro escritor que ilustra essa fase é Érico Veríssimo, que publica a obra intitulada *As aventuras de Tibicuera*. Lançada em 1937, o livro não é tão radical quanto o de Viriato Correia, mas, novamente, segue a concepção de transmissão dos preceitos da história do Brasil pela ótica portuguesa, tendo como narrador um

índio. Um representante que destoa destes pensamentos é Gaciliano Ramos que, de maneira crítica, concebe sua história com traços irônicos sem ornamentar episódios históricos em *A pequena história da República*.

São elencadas outras obras que marcaram o período, mas com concepções diferentes, algumas seguiam com rigorosidade o fundo pedagógico com a intenção de orientação em determinado assunto, como citam Lajolo e Zilberman (1985):

- A cartilha, *Meu ABC* (1936) e *Aventuras no mundo da higiene* (1939), de Erico Veríssimo.
- Cecília Meireles aborda a higiene e a alimentação, com a obra *A festa das letras* (1937) e *Rute e Alberto resolveram ser turistas* (1938).
- Marques Rebelo é autor de *ABC de João e Maria* e da *Tabuada de João e Maria*, bem específicos para alfabetização de português e matemática.
- Lourenço Filho possui parte da sua produção em livros com orientações sobre os costumes regionais como em: *Baianinha* (1942), *O indiozinho* (1944) e *Gauchita* (1946).

Por outro lado, outros escritores optaram por conservar suas histórias com base no plano nacionalista, estando atrelado às concepções do Governo, incentivados pelo regime de Getúlio Vargas. Entre eles, destacam-se Murilo Araújo, com o livro de poemas *A estrela azul*, de 1940, Antônio Carlos de Oliveira Mafra, com *Episódios da história do Brasil em versos e lendas para crianças*, de 1941 e *O pracinha José*, de Mary Buarque, publicado em 1945.

As obras de cunho religioso também tiveram repercussão, pois disseminavam os ensinamentos doutrinários da igreja. Como ressaltam Lajolo e Zilberman (1985, p.81), “o outro segmento apresenta histórias de assunto religioso, como as de Gustavo Barroso, *Quando Nosso Senhor andou no mundo* (1936) e *Apólogos morais: moralidade e fábulas* (1936), ou os contos do Fiei Ildfonso, publicados entre 1936 e 1946”.

Com base nos fatos apontados deste segundo período de construção da literatura infantil brasileira, é visível que as produções se tornaram mais regulares, independentemente das concepções que seguiam. O movimento modernista, o movimento da Escola Nova, a revolução no regime político, o novo sistema educacional, enfim, todos estes fatores foram decisivos para os rumos tomados pela literatura infantil. Os autores conquistaram o espaço entre as editoras e o desafio seria permanecer no mercado com as obras voltadas ao público infantil e juvenil.

Após esse período, entre 1940 e 1960, há uma produção intensa em função da expansão do mercado. Há a necessidade de profissionalizar os escritores e editoras a fim de acompanhar o processo de desenvolvimento do país, que estava sendo regido pela industrialização. Portanto, a quantidade de obras aumenta consideravelmente, porém, não há tempo para explorar a criatividade artística: muitas histórias repetem personagem e temas. De acordo com Lajolo e Zilberman (1985), os resultados não foram positivos, pois, a profissionalização precária acabou por marginalizar a literatura infantil, o pouco reconhecimento artístico nas obras do gênero diminuíram o interesse de artistas de renome que se dedicassem a novas produções.

Politicamente, o Brasil estava em transição, com o final da Era Vargas e a posse de Juscelino Kubitschek. Além disso, o mundo estava abalado pela Segunda Guerra Mundial e pela Guerra Fria. A década de 50 estava em ebulição: revoluções tecnológicas, a impulsão da economia, a mudança da capital para Brasília, o desenvolvimento industrial são exemplos das transformações que ocorreram. No âmbito educacional, Lajolo e Zilberman (1985), destacam que apesar da lentidão para legitimar algumas questões que delineavam a Lei de Diretrizes e Bases para a educação, houve a expansão da rede de ensino público, o que contribuiu para a escolarização em massa, movimento necessário para preparar os grupos que migravam do campo para os centros urbanos, com intuito de trabalhar nas empresas que se desenvolviam.

Conseqüentemente, o meio cultural passa por inúmeras mudanças. Um exemplo é a Geração de 45, um grupo de poetas que ressignificam a criação artística, retomando uma linguagem mais formal em suas produções. A inspiração às tendências internacionais modifica, também, o curso da literatura brasileira, tornando o mundo interior do indivíduo o objeto gerador das novas publicações, além de adotarem maior formalismo na linguagem. Como exposto por Lajolo e Zilberman (1985, p.93):

Diminuindo a importância temática do espaço, mesmo na novela regional, a ficção parece tender, de maneira geral, a desnacionalizar-se. Ou melhor, como na poesia, ela atenua as marcas da nacionalidade, tão pesquisada e flagrante na literatura precedente. Esse fenômeno caracteriza, de modo geral, desde a década de 40 até a abertura dos anos 60, a cultura brasileira, que procura uma equiparação com as tendências vigentes na arte internacional.

Há um investimento nos meios de comunicação, o jornal e as revistas semanais recebem reformulações que dinamizam suas publicações. Outro elemento que chega ao público brasileiro é a televisão, que possibilita a veiculação da cultura em massa. Enquanto isso, a literatura infantil brasileira sofre com a marginalização, visto que as editoras, ao promoverem a edição de obras estrangeiras e publicando-as em grandes quantidades, acabam por distanciá-la da realidade dos leitores.

Desta forma, a terceira fase da literatura infantil (1945 a 1965) acaba por exigir produções que se adaptem as necessidades do período, superando a elitização da cultura, os novos hábitos urbanos e as influências internacionais. De acordo com Lajolo e Zilberman (1985, p. 96),

A solução que encontra é propor-se como um *front* de combate a esse avanço, conforme exige a pedagogia da época, aliada aos interesses dos editores que desejam ampliar os negócios nesse setor da indústria cultural. Para atingir eficazmente esse objetivo, terá de encampar temas da ideologia em voga, para tanto contando com os recursos literários de que puder dispor.

Com isso, as produções desta época não são, totalmente, desvinculadas do patriotismo pedagógico do período anterior, mas há uma ressignificação do espaço rural, a partir do uso deste como referência ao lugar de lazer. Esta transformação faz relação com o momento histórico da época que presenciava o êxodo rural e desenvolvimento dos centros urbanos.

Assim, as personagens circundam por estes dois meios, mas, diferentemente da fase anterior em que a área rural é o centro das ações narradas, ela se torna o espaço onde são desenvolvidas as aventuras e superadas as adversidades. Como bem colocaram Lajolo e Zilberman (1985, p.100), aqui “insinua-se a supremacia da vida urbana, modificando a ótica com que o mundo rural é encarado”.

Assim como o período colonial, o espaço rural também se fez muito presente como assunto para a literatura infantil. O café era o produto agrícola que movia o setor econômico, mas a modernização, trazida pela industrialização provocou o êxodo rural e a formação de uma sociedade urbana. Mesmo assim, muitas eram as obras que tinham como elemento presente as plantações de café, sendo o espaço rural protagonista ou coadjuvante na história. Como exemplo, o livro *A caminho d’Oeste*, de Baltazar de Godói Moreira e *Na fazenda do Ipê Amarelo*, de Ivan Engler de Almeida. Conforme Lajolo e Zilberman (1985, p. 103):

Torna-se, assim, difícil idealizar a vida rural, sem sonegar a situação histórica. Essa omissão, tanto econômica quanto literária, determina que, aos poucos, essa temática seja abandonada. A conclusão é reveladora sob o ponto de vista sociológico, porque mostra que, obliquamente, as obras deixam transparecer o processo de industrialização brasileiro: seja por advertirem a respeito da necessidade de manutenção de uma política agrícola para o país e, em particular, para a unidade da federação que se industrializava mais rapidamente, São Paulo; seja por delatarem o esgotamento do solo, a falência das fazendas tradicionais, a conversão destas em parque de diversões para crianças urbanas em férias. Por tudo isso, as histórias indicam a impraticabilidade da solução que postulam e a exaustão do projeto econômico em que se apóiam.

A literatura infantil precisava, portanto, de um novo tema gerador. Com isso, nas décadas de 40 e 50, a trajetória dos bandeirantes foi o novo objeto explorado como aventuras e mistérios a serem desvendados pelo leitor infante. O personagem principal era o jovem bandeirante e seus acompanhantes de viagem, entre eles o índio. A história dos bandeirantes era o foco temático que conquistava as salas de aula, sendo ferramenta para as escolas. Algumas obras que representam esta fase são mencionadas por Lajolo e Zilberman (1985), como: *O gigante de botas*, (1941) *O espírito do sol* (1946), *Coração de onça* (1951) e *Cem noites tapuias* (1976), todas produções de Ofélia e Narbal Fontes, os quais iniciaram o trabalho com este tópico. Entre estes títulos haviam narrações sobre as aventuras de bandeirantes reais e fictícios.

Ainda na década de 50, ocorrem algumas mudanças na literatura infantil. É inserida a perspectiva da criança, relatando-a como personagem na obra. Um exemplo é o livro *Sílvia Pélica na Liberdade*, de Alfredo Mesquita, que possibilita a estrutura narrativa aberta (como em um relato de costumes), promovendo também o humor, por meio do relato de atitudes naturais e ingênuas da menina citada no título.

Apesar disso, também está presente nas obras o reforço da divisão social com a redução de alguns personagens (índio, crianças pobres, caipiras) a segmentos inferiores. Por tais razões, Zilberman e Lajolo (1993, p. 132) mencionam que

os sinais de mudança na vida cultural se fazem notar ainda na década de 50, que assiste a reivindicações de uma arte engajada na representação dos problemas sociais e recuperação de uma linguagem literária mais acessível ao público das grandes cidades. O envolvimento programático da arte atinge-a de modo crescente na virada da década, mas a literatura infantil demora a compreender a nova mensagem que aparece só ter sido plenamente percebida pelos escritores da fase seguinte.

O quarto momento da literatura infantil (1965 a 1980) presencia a construção de um sólido caminho, marcada pelas características de cada período histórico que a compõe. A literatura infantil, amparada pela escola, com foco pedagógico e civilizador, ainda faz parte de muitas obras criadas nesta fase. Todavia, gradualmente, novas obras surgiram, conquistando a regularidade necessária para a conservação e renovação de um público.

A narrativa literária infantil contemporânea desse período possuía, entre as temáticas urbanas, os problemas da sociedade, como a pobreza, o preconceito, a marginalização, a injustiça, entre outros. Muitas obras ilustraram tais crises do mundo social, como a história de um menino inseguro pela separação dos pais em *O dia de ver meu pai*, de Viviana de Assis Viana (1977) ou *Corda Bamba*, de Lygia Bojunga Nunes, ao retratar a trajetória de uma menina órfã. Além desse traço de modernidade, outras obras também configuraram a ficção da literatura infantil do Brasil. Com base em Lajolo e Zilberman (1985), alguns exemplos de destaque são: *O reizinho mandão* (1978), de Ruth Rocha, e *História meio ao contrário* (1979), de Ana Maria Machado, nestas obras é visível a renovação das produções quanto ao uso da ficção, sendo exemplos significativos da arte literária contemporânea da época.

O espaço urbano domina o universo dos livros refletindo o contexto brasileiro, inclusive criticando a realidade social urbana. Conforme Zilberman e Lajolo (1993, p. 177), “o realismo dá seus primeiros passos trazendo para as histórias infantis personagens e ambientes cuja construção literária não omite problemas e crises comuns na vida brasileira contemporânea”.

O momento histórico desta fase é caracterizado por protestos e reivindicações em relação ao governo, à política brasileira, ao sistema capitalista, enfim, um período de mudanças. Em relação a tais mudanças, enfatiza-se as do ambiente educacional, exigindo do governo uma reorganização. Segundo Lajolo e Zilberman (1985, p.130):

O novo modelo de ensino é burocrático e profissionalizante, enfatizando a formação de técnicos de nível médio e favorecendo, no ensino superior, a proliferação de escolas particulares que oferecem, através de um ensino de baixa qualidade, a ilusão do status universitário.

Contudo, apesar da repercussão negativa da crise econômica mundial, os anos 60 foram fundamentais para a consolidação literária. Como declaram Lajolo e

Zilberman (1985, p.132), “os anos 60 e 70 multiplicam os capitais investidos em cultura, criando condições semelhantes às que, a partir dos anos 50, viabilizaram uma semiprofissionalização do escritor infantil e que agora começam a afetar a esfera da literatura não-infantil”.

Assim sendo, as dificuldades que o país passava também fizeram parte das produções literárias infantis, como pode ser visto nas obras de Odette de Barros Mott. No livro *Aventuras do escoteiro Bila*, de 1964, a autora desenvolve a história de uma família que se muda para do centro rural para o centro urbano, expondo suas dificuldades e ilustrando, desse modo, a realidade de muitas famílias nessa época. Outra obra de igual importância é *Justino, o retirante*, de 1970, em que a crise social do país marca a história, na qual o um menino que perde os pais migra para uma cidade maior. Diante disso, Lajolo e Zilberman (1985) apontam outro livro da mesma autora em que se desdobram temas das adversidades da vida urbana, protagonizadas por um grupo de jovens da periferia de São Paulo, com o título *A rosa dos ventos*, de 1972.

A partir de narrativas como as citadas acima, que tematizam as mazelas da vida urbana na periferia, são fortalecidos gêneros como histórias policiais e ficção científica, destacando crianças como protagonistas que solucionam os mistérios das narrativas e o adulto como vilão. Obras como *O gênio do crime* (1969) e *O caneco de prata* (1971) de João Carlos Marinho são amostras destes gêneros. Stella Carr também contribui com a consolidação da linha policial, porém, a autora utiliza elementos da realidade para aproximar a história aos leitores. De acordo com Lajolo e Zilberman (1985, p. 145),

nas entrelinhas da narração policial, quer nas preocupações ecológicas de Stella Carr, quer nas problematizações mais existenciais de João Carlos Marinho, ressurgem traços do Brasil contemporâneo, focalizado agora através de textos cujo primeiro plano é ocupado por aventuras só aparentemente inconseqüentes.

Outro elemento que foi transformado é a linguagem, a qual se torna mais flexível, por meio da oralidade e coloquialismo. O uso da oralidade no discurso emprega outros aspectos nas histórias, antes encobertos pela linguagem rebuscada, superando a visão elitista nas obras e possibilitando novas óticas sobre os falares de diferentes regiões e grupos sociais. Exemplos de narrativas que exploram o trabalho com a linguagem são *Marcelo marmelo martelo* (1976), de Ruth Rocha e *Chapeuzinho Amarelo* (1979), de Chico Buarque.

A década de 70 também presencia uma reestruturação alegórica, em que alguns autores superam a linearidade que a função educativa e realista prezava para as obras. Neste contexto, a escritora Lygia Bojunga é referência, explorando em suas obras a individualidade das personagens. Segundo Lajolo e Zilberman, (1985, p. 158),

Sua narrativa flui num ritmo vagaroso, atento à minúcia de comportamento e de ambiente que às vezes se aproxima do fluxo de consciência. O resultado é uma narrativa original que, além de romper com a linearidade, parece ter a intenção de colar-se ao modo infantil de perceber e dar significado ao mundo.

Já o retorno do fantástico nas histórias é realizado por Marina Colasanti, através do livro *Uma ideia toda azul*, de 1979. Conforme Lajolo e Zilberman (1985, p.159), “a ressurreição do fantástico operada por Marina Colasanti dialoga, então, não só com as fontes originais do conto de fadas, como também com a contestação desse acervo”.

Sendo assim, a partir destas características é necessário considerar o diálogo entre a literatura infantil com a não-infantil, que com propriedade Zilberman e Lajolo (1993, p. 181) complementam: “Quer na reflexão da linguagem como instauradora de sentido, quer na metáfora da tecelagem de significados que dão sentido à vida, ela encontra suas perspectivas mais promissoras”.

Este percurso histórico não poderia deixar de ser aludido, uma vez que as mudanças históricas movem, também, as mudanças educacionais de um país e entre elas está a literatura. Foi possível perceber que isto ocorreu a partir do final do século XIX, quando as transformações que atingem o contexto social repercutem, diretamente, no processo de surgimento e formação da literatura infantil e juvenil do Brasil.

Como foi destacado acima, a trajetória e a função da literatura infantil e juvenil estiveram associadas ao espaço escolar para garantir a expansão das produções nesta área. Devido a isso, muitas obras literárias infantis e juvenis ainda possuem o objetivo pedagógico explícito no discurso, ou seja, o compromisso escolar e ideologicamente conservador continua presente no texto.

Entretanto, Segundo Perrotti (1986), apenas na década de 70 os autores iniciam trabalhos com função estética. A década de 70 é caracterizada por suas transições, de uma literatura essencialmente moralizante e pedagógica para uma renovação estética.

Outro ponto a ser discorrido é em torno das classificações existentes no meio da literatura infantil, as quais perpassam do utilitário ao não-utilitário, ou estético. Para tanto, faz-se necessário esclarecer tais conceitos. Baseando-se em Perrotti (1986), é possível perceber o discurso utilitário possui foco pedagógico, pois sempre busca ensinar algo, transmitindo regras e comportamentos pregados pela sociedade burguesa. Quando as personagens não seguem o comportamento “correto” pregado, este é punido por não estar dentro do padrão aceito.

Também há o utilitarismo às avessas, quando o objetivo pedagógico está implícito no texto, ou seja, os ensinamentos são “mascarados”, por meio de discursos “falsos”. A voz do narrador autoritário aparece de forma dissimulada na personagem, para então manipular o leitor.

Já o discurso estético não possui objetivo prático, o narrador não dirige a narrativa e possibilita ao leitor fazer suas inferências. Geralmente, usa-se de recursos estilísticos, como figuras de linguagem, para causar estranhamento no leitor, não o deixando acomodado, provocando-o a construir suas próprias interpretações de acordo com as suas leituras de mundo.

Portanto, surgiram novas necessidades, como a de adequar este material que estava sendo produzido ao trabalho em sala de aula, levando em consideração que grande parte dos escritores eram também professores. Para isso, foi fundamental a estruturação do sistema educacional para implementação de políticas e leis que orientassem a educação brasileira, inclusive a construção de metodologias que possibilitem a reflexão sob o uso das produções literárias infantis e juvenis em sala de aula.

Por fim, feita a contextualização histórica da trajetória da literatura infantil e juvenil no Brasil, como um gênero de inegável importância para o desenvolvimento da educação e do ser humano, passará a serem abordadas as metodologias de ensino de literatura e língua, fundamentais para compreender os elementos que fazem parte do ensino deste gênero.

3 ABORDAGENS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LITERATURA E LÍNGUA

Nesta seção será delineado um cenário do que há em relação ao ensino de literatura, realizando um levantamento das metodologias que contribuíram para o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos procedimentos didáticos na área da literatura infantil e juvenil, bem como para o ensino de língua. Visto a necessidade de orientação para o ensino de literatura no trabalho em sala de aula, as pesquisas aqui expostas foram e são de extrema relevância.

É necessário destacar que não se pretende fazer um levantamento de todas as metodologias de ensino de literatura e língua existentes, mas as que neste capítulo serão exploradas foram escolhidas por estarem em evidência como práticas didáticas no contexto atual.

Deste modo, as teorias voltadas para o ensino de literatura abordadas ao longo do texto estão organizadas em ordem cronológica, da seguinte maneira: Bordini e Aguiar (1993), Gallo (2003), Cereja (2005), Cosson (2006) e Boberg e Stopa (2012). Sobre o viés do ensino de língua a presente pesquisa será delimitada na apresentação da proposta dos autores Schneuwly e Dolz (2004), completando o panorama de metodologias, as quais propõem construções fundamentais para alcançar o objetivo deste estudo: a construção de uma proposta de ensino vinculando literatura e língua, que será abordada no próximo capítulo.

3.1 METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE LITERATURA

A visão do ensino de literatura na educação básica possui caráter distorcido e simplificado, pois conforme destacou Cosson (2006), muitas vezes, a literatura é tratada apenas como um apêndice da disciplina de Língua Portuguesa. No ensino fundamental, a aula de literatura se restringe à ida à biblioteca e à leitura sem mediação do professor. No ensino médio, limita-se ao enfoque cronológico com a memorização de datas e características dos estilos literários que compõem a história.

Nenhuma dessas atividades podem ser o objetivo da literatura. Elas devem estar atreladas a um processo de construção de significados por meio de métodos e técnicas que explorem textos literários, provocando a reflexão do aluno para construção de sentido de tais textos através de suas múltiplas dimensões.

Por essas considerações, é imprescindível a ressignificação do papel da literatura no espaço escolar. Isso acarreta o desenvolvimento de concepções teóricas que promovem metodologias com o objetivo de tornar o ensino da literatura uma prática significativa para professores e alunos. Essas novas abordagens metodológicas são resultado de pesquisas realizadas por inúmeros estudiosos que atuaram em sala de aula e conhecem a realidade para a qual pretendem contribuir.

Entre tais pesquisas, Bordini e Aguiar (1993) propõem, de forma sistemática, a discussão de propostas metodológicas alternativas para práticas docentes mais dinâmicas e motivadoras, que resultaram na emancipação dos conhecimentos literários construídos pelos alunos (interpretação, crítica e prazer da leitura), ou seja, o envolvimento produtivo com o trabalho em sala de aula.

Primeiramente, as autoras definem a necessidade do professor de literatura possuir uma prática dinâmica, além de conhecer os interesses de seus alunos. Partindo da realidade da turma, o docente aproxima a leitura às questões pertinentes ao discente. Com isso, a leitura será mais significativa. A partir das experiências literárias iniciais, o professor deve apresentar obras com novos sentidos a serem encontrados, expandindo o esquema de leitura e a criticidade do aluno que, conseqüentemente, participará ativamente na construção dos múltiplos sentidos do texto literário trabalhado, ampliando, assim, as fronteiras existenciais. De acordo com Bordini e Aguiar (1993, p. 25),

o estudo de literatura transforma-se em um pacto entre professor e aluno, em que ambos dividem responsabilidades e méritos. Dessa forma, as estratégias de ensino adotadas não cobrem simplesmente os interesses do estudante que, via de regra, funciona como elemento passivo, recebendo materiais prontos e ordens a serem obedecidas. Instigado à ação, ele se compromete com o projeto de ensino de literatura, exigindo maiores oportunidades de se firmar como sujeito de seu grupo.

Com isso, Bordini e Aguiar (1993) sustentam que para o ensino de literatura é fundamental que o professor tenha experiência de leitura e senso crítico para mediar o processo. Aliado a isso, é necessário o planejamento e organização para atingir os objetivos do processo de aprendizagem, ou seja, a metodologia de ensino é crucial

para qualidade no ensino de literatura. Logo, reconhecendo a importância dos procedimentos didáticos, Bordini e Aguiar (1993, p.34) ressaltam que “o esvaziamento do ensino de literatura se acentua, portanto, não só pelo pequeno domínio do conhecimento literário do professor, mas também pela falta de uma proposta metodológica que o embase”.

Diante disso, o trabalho do professor deve estar pautado na concepção de que o ensino de literatura é um processo de reflexão sobre o texto literário, o qual não pode ser admitido como pretexto, pois a literatura não é apenas instrumento. Conforme enfatizaram Bordini e Aguiar (1993), a literatura tem um fim em si mesma, como proposta de uma educação transformadora. Isto é, traça-se a importância de um método que guie o professor a apresentar caminhos para que os alunos conquistem a independência de múltiplas leituras, com senso crítico, por meio de um trabalho coerente com a literatura. Para tanto, as pesquisadoras elencam alguns métodos que objetivam realizar o diálogo entre o pensar a obra de acordo com as necessidades do leitor.

O **método científico** é o primeiro a ser especificado. Segundo Bordini e Aguiar (1993), esse método tem o enfoque na busca por confirmações de hipóteses construídas pelos alunos ao longo do processo, tendo como objetivo a resolução de um problema. À vista disso, o processo de ensino-aprendizagem literário torna-se uma pesquisa científica, em que há etapas como:

- Identificação do problema.
- Construção de hipóteses para a solução do problema definido.
- Delimitação da justificativa para a exploração do determinado conteúdo.
- Investigação das hipóteses por meio de coleta de dados, utilizando os instrumentos pertinentes à pesquisa.
- Análise e interpretação de tais dados obtidos.
- Conclusão, expondo os resultados colhidos, confirmando ou negando as hipóteses levantadas.

Deste modo, ocorre em sala de aula uma investigação com base científica, priorizando o pensamento científico e raciocínio lógico do aluno, desafiando-o a buscar a solução dos problemas detectados. Como esclarecem as autoras (1993, p. 48),

o método científico de ensino de literatura prevê, por conseguinte, não apenas a solução de problemas específicos, sistematicamente, mas é mais ambicioso: o importante é ver o mundo de maneira inteligente, tornando-se um indivíduo produtivo e atuante na sociedade. Resolvendo questões, o sujeito reequaciona seu universo criticamente, detectando outros problemas que desencadearão um novo processo de pesquisa.

Todo este processo exige comprometimento da turma. Para isso, o conteúdo deve estar aliado aos interesses dos alunos, do mesmo modo que os objetivos precisam estar explícitos para permear as atividades que compõem as etapas do método científico. Entre esses elementos, a avaliação está presente como processo contínuo.

Um ponto salientado por Bordini e Aguiar (1993) é a iniciativa da turma para a escolha do tema a ser explorado: o professor pode colaborar com textos literários que abordem o assunto, mas não deve determiná-lo. Após a delimitação do tema e do problema a ser investigado, o professor deve orientar a turma para a construção de hipóteses que serão pesquisadas para sua comprovação ou negação, sendo que cada aluno direcionará sua pesquisa a possíveis respostas a serem buscadas, justificando sua escolha.

O objeto de pesquisa pode ter origem do mundo concreto, assim, a pesquisa social é uma possibilidade, sendo necessária a coleta de dados a partir de um grupo de pessoas e a delimitação de instrumentos para esta coleta. Ainda, o problema detectado pode advir do mundo literário, sendo utilizadas as obras lidas para consulta de pesquisa bibliográfica. Nas duas perspectivas citadas acima, a pesquisa experimental pode ser utilizada, com a prática de experiências a serem testadas para verificar as mudanças ocorridas na realidade ao longo do processo.

Sobre isso, as pesquisadoras (1993, p.52) afirmam que

a sala de aula, como microlaboratório, propicia interação horizontal, entre os elementos da equipe que pesquisam e trocam experiências, e interação vertical, entre a bagagem de conhecimentos adquiridos e as novas questões suscitadas. Os textos lidos transformam-se em matéria a ser polemizada, gerando contínuas investigações que promovem a mudança de comportamento do aluno e, conseqüentemente, do grupo em que ele interage.

Em seguida, outra abordagem apresentada é o **método criativo**. Atrelado a esta metodologia o professor, assim como no método científico, possui o papel de guiar as atividades, oferecendo alternativas para os alunos reconhecerem suas necessidades. Ao terem detectado a carência que precisa ser sanada, a próxima etapa é a *coleta desordenada de dados* a partir da observação da realidade, não

havendo uma sequência rigorosa a ser seguida, contanto que ocorra o registro do material pesquisado. Bordini e Aguiar (1993, p.68) apontam que

os setores da realidade a serem examinados na busca de elementos para solucionar a carência encontrada podem ser os mais diversos, desde que, entre eles, se incluam os textos literários. A literatura, sendo uma simulação do mundo, é também uma contrapartida das necessidades expressas pelas crianças e jovens ao se conscientizarem de suas carências. A seleção das obras terá por critério a resposta às ansiedades dos mesmos. O professor deve, portanto, ter a sua disposição um elenco razoável de textos que questionem aqueles aspectos privilegiados pelos alunos.

Após a coleta de dados, estes são organizados partindo da carência inicial do aluno sendo feita a *elaboração interna dos dados*. Nesta etapa, mais uma vez, os textos literários são fundamentais no auxílio da composição do que foi pesquisado. Por isso, o professor deve possibilitar novas leituras para que os alunos enriqueçam suas experiências com a literatura e consigam reunir o material coletado em uma organização significativa. Já tendo estruturado os dados coletados, as autoras expõem outro elemento parte do método criativo, o *insight*, quando o aluno encontra a solução para o problema percebido no início do processo.

A fase seguinte desta metodologia é a construção de um projeto, em que o aluno estabelece os passos para elaboração do material. Neste momento, o professor deve estar preparado para orientar a produção dos trabalhos. Em relação a elaboração do material, Bordini e Aguiar (1993, p.70) esclarecem que

o resultado do projeto criativo, que virá solucionar o problema sentido, poderá ou não ser um texto literário. Importa, nesse método, que a literatura apareça como campo de observação, modelo formal e temático do mundo. Se a carência for suprimida por uma ação social, por exemplo, essa ação terá suas raízes na experiência do sujeito com a literatura enquanto interpretação da realidade, mesmo que a produção final não seja literária.

Por fim, o trabalho construído deve ser divulgado, ultrapassando os limites da sala de aula. Com isso, o projeto criador pode mobilizar novas pesquisas, além de estimular o aluno a enfrentar os problemas por ele encontrados, pois este buscou transformar a realidade em que vive, para uma realidade almejada.

A terceira metodologia elencada pelas autoras é o **método recepcional**, no qual o professor trabalha, inicialmente, com temas de interesse e/ou obras familiares à turma, para, então, partir ao seu objetivo, que é o exercício de ampliar as experiências de leitura do aluno. Ao aproximar o ato de ler aos interesses do aluno, o docente promove um encontro de sentidos nesta atividade. Porém, o processo

apenas começa desta forma, pois, após as leituras iniciais, são realizados questionamentos ao horizonte de expectativas do aluno que, ao se deparar com leituras distantes de seu conhecimento, embarca em um processo de transformação e ampliação deste horizonte.

Aguiar e Bordini (1993) determinaram cinco etapas necessárias para a efetivação da metodologia:

- a) *Determinação do horizonte de expectativas*: momento em que o professor observa as preferências dos alunos quanto a assuntos e temáticas que podem ser trabalhadas. A partir disso, o professor decide qual tema pode ser explorado, a fim de prever estratégias de ruptura e transformação deste.
- b) *Atendimento do horizonte de expectativas*: o professor promove experiências com textos literários que satisfaçam necessidades da turma, de acordo com a temática preferida dos alunos.
- c) *Ruptura do horizonte de expectativas*: este momento será dedicado para causar estranhamento ao aluno, tirando-o da zona de conforto, por meio de textos e atividades de leitura que abalem as certezas e costumes da turma, seja em termos de literatura ou de vivência cultural.
- d) *Questionamento do horizonte de expectativa*: fase em que o professor promove com a classe uma discussão de comparação entre os textos lidos, verificando que conhecimentos escolares ou vivências pessoais proporcionaram o grau de reflexão requerido para cada texto. A partir disso, os alunos irão usar esse conhecimento para o seu entendimento, abrindo caminhos para solucionar os problemas encontrados, sendo assombrado e surpreendido perante o texto.
- e) *Ampliação do horizonte de expectativa*: na última etapa do processo, os alunos tomarão consciência das alterações e aquisições obtidas através da experiência com a literatura. Agora, com mais bagagem literária, os alunos partem para a busca de novos desafios, verificando que as exigências de leitura alcançaram níveis mais complexos.

Desta forma, há um processo envolvente, pois o método parte dos conhecimentos já presentes no repertório do discente para então provocar a necessidade de novas vivências literárias, expandindo as experiências do sujeito. Nesse cenário, o estudante participa da concretização de sentidos no texto, deixando de lado a leitura regulada, a qual se pauta em um significado único. De

acordo com Bordini e Aguiar (1993, p.91), o final de uma sequência “é o início de uma nova aplicação do método, que evolui em espiral, sempre permitindo aos alunos uma postura mais consciente com relação à literatura e à vida”.

Em seguida, as autoras descrevem o **método comunicacional**. O ensino de literatura utilizando esta metodologia objetiva orientar o aluno sobre as inúmeras possibilidades de jogos comunicativos nos textos, preparando o discente a perceber e trabalhar com as diversas mensagens dos textos literários, como também a comunicação além do texto.

O trabalho comunicacional literário é composto por elementos do ato comunicativo: o livro é o suporte ou canal da comunicação; o contexto é delimitado quando a obra foi escrita ou no ato da leitura; a mensagem é obra em si (escrita ou oral); o emissor é o autor e o receptor é o leitor. Aguiar e Bordini (1993) reforçam que este método é desafiador, pois, o trabalho envolve todos os elementos caracterizados acima, os quais são identificados no momento da leitura. Além disso, estes são de caráter múltiplo e variado, de acordo com tempo e espaço que serão estudados, revelando a complexidade desta perspectiva.

Assim como os demais métodos retratados pelas pesquisadoras, o comunicacional também considera a realidade do aluno, uma vez que o professor atenderá às necessidades de linguagem levantadas por eles. Os textos que serão trabalhados devem estar de acordo com as carências de informação e práticas diagnosticadas pela turma, sendo variados o suficiente, para dialogar com o trabalho comunicacional.

Após a sala ter discutido o objetivo comunicativo dos textos, é feita uma seleção dos que mais lhes interessaram. A partir disso, o professor pode sugerir a obra literária a ser trabalhada e com a definição, orientar o uso de um roteiro para a identificação dos elementos do jogo comunicativo que estão no texto literário, estruturando dados concretos sobre a obra. Para compor este trabalho, o professor pode apresentar diferentes atividades lúdicas e de reflexão, entre elas, debates, dinâmicas de dramatização, entre outros.

Na próxima etapa, como descrevem Bordini e Aguiar (1993, p.114), “o texto literário, objeto de análise mais detida, serve como diretriz para o *exame das formas de manifestação da função predominante* nos demais textos-objetos, a fim de localizar o gênero de comunicação com o qual o aluno está se deparando”. Em outras palavras, o aluno precisa revisitar o levantamento feito anteriormente, para

estar consciente do objetivo do autor e o resultado que a mensagem da obra provocou no leitor.

Além desse, outro objetivo deste método é propiciar o reconhecimento, a partir das funções predominantes encontradas no texto, de textos literários ou não, implicando no amadurecimento de leitura dos fatores que envolvem o texto, o contexto e suas inter-relações.

O último método exposto é o **semiológico**, o qual prevê a pluralidade de valores que fazem parte da sociedade. Como metodologia, o método semiológico, conforme Bordini e Aguiar (1993, p.136): “É um ensino que traz para a sala de aula a efetiva efervescência dos entrecosques classiais, sem procurar pasteuriza-las como é hábito na escola brasileira, e valendo-se dela para instrumentalizar o aluno a ocupar um lugar ativo e crítico na sua comunidade”.

O método defende que não há troca de comunicação neutra, há sempre uma ideologia que interfere, por isso, o intérprete deve estar instrumentalizado para decifrar este jogo ideológico que ele como ser social faz parte. De acordo com Bordini e Aguiar (1993, p.138):

Todo o ato de linguagem é, pois, um diálogo de ideologias, que só se torna possível pela presença, mesmo implícita, do outro. Qualquer texto traz, de um lado, os interesses daquele que o produz e, de outro, os que ele supõe serem do público, bem como interesses divergentes, consignados ao texto por quem o lê.

Esta metodologia possui algumas etapas, sendo elas:

1. *a coleta de textos culturais diversificados*, respeitando a multiplicidade de produções da sociedade;
2. *aquisição das regras do jogo semiológico*, em que o professor deve oferecer inúmeros gêneros para leitura, provocando os alunos a notarem os elementos que compõe a linguagem utilizada nos textos;
3. *reconhecimento do uso intencional das linguagens*, compreender a intencionalidade do autor perante o público, refletindo os valores ideológicos que o constituem;
4. *análise das intenções como formadoras ou emancipatórias dos textos*, o aluno analisará dentre as representações ideológicas sendo elas motivadoras a serem contestadas ou imposições para serem aceitas;

5) *interação dos sujeitos com os textos*, o aluno deve dialogar com o texto, discutindo suas perspectivas, de acordo com suas experiências, em outras palavras, uma leitura criadora.

Enfim, Bordini e Aguiar (1993, p.142) consideram que: “Desse modo, o ensino de literatura pode assumir foros de transformação social, gerando cidadãos conscientes de sua situação de sujeitos da História de seu povo e desmitificando as relações do indivíduo com o grupo social”.

Portanto, o estudo teórico-prático sistematizado por Aguiar e Bordini (1993) é resultado de pesquisas realizadas com o objetivo de conhecer e compreender a realidade do ensino de literatura, que possibilitaram a discussão e a reflexão sobre a aplicação das técnicas propostas e, deste modo, constatou-se que tais metodologias são alternativas para contribuição das práticas dos professores.

Outras estratégias de relevância construídas para o ensino de literatura foram definidas por Silvio Gallo (2003). A fragmentação do saber foi o problema levantado pelo autor como agente de uma perspectiva limitada do conhecimento. Desta forma a interdisciplinaridade, surge na tentativa de desvendar e suprir a necessidade de compreender o elo entre as diferentes disciplinas. Porém, não somente a barreira entre as disciplinas devem ser derrubadas, mas também se deve buscar diálogo nas áreas de formação específicas dos docentes.

Portanto, esta fragmentação é reflexo de uma visão tradicional da produção do saber, a qual é fundamentada pela concepção cartesiana, em que o conhecimento precisa ser decomposto para ser compreendido, o que leva ao reducionismo da realidade. Tal mentalidade prevalece sobre as ciências que determinam saberes em sistemas hierárquicos, como uma forma de controle e classificação, todavia, estes conceitos foram questionados e a partir destes, construído outros, aceitando a multiplicidade do pensamento, sendo então, um sistema de incertezas.

Por tais razões há a necessidade de novas concepções, com isso, Gallo (2003, p.86) salienta qual seriam suas referências para conceber uma educação rizomática: “Aqui Deleuze nos motiva o pensamento com o conceito de rizoma, criado com Guattari no final dos anos 1970”. Assim, baseado em tais autores, Gallo (2003, p.93) organiza a metáfora do rizoma:

[...] a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto. Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há um rizoma, mas rizomas, na mesma medida que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos.

A partir da definição do rizoma, Gallo elenca seis princípios que o compõe, sendo eles: princípio de conexão, princípio de heterogeneidade, princípio de multiplicidade, princípio de ruptura assignificante, princípio de cartografia e princípio de decalcomania. Dentre estes princípios o autor elucida que o rizoma é um sistema aberto, ou seja, em que as áreas do saber estabelecem relações com outras áreas sem restrições, estando em permanente interação. Além disso, este conjunto complexo é heterogêneo, sendo a diversidade parte das linguagens que compõe o conhecimento.

Outro ponto é a multiplicidade. O conhecimento complexo não comporta uma metodologia puramente disciplinar, e sim múltipla e diversa, pois, sendo complexo é formado por conjuntos. Também, os campos de saberes estão em um processo de construção constante, não admitindo modelos fechados, pois são abertos à mudança, reflexão e reorganização. E com isso, a teoria do conhecimento, metaforizada como rizoma, possibilita a desconstrução, para descobrir o novo, regenerando o saber.

Por fim, Gallo (2003, p.97) considera a necessidade da transversalidade no currículo, salientando os seguintes pontos:

Para a educação, novamente as implicações são profundas. A aplicação do paradigma rizomático na organização curricular da escola significaria uma revolução no processo educacional, pois substituiria um acesso arquivístico estanque ao conhecimento que poderia, no máximo, ser intensificado através dos trânsitos verticais e horizontais de uma ação interdisciplinar que fosse capaz de vencer todas as resistências, mas sem conseguir vencer, de fato, a compartimentalização, por um acesso transversal que elevaria ao infinito as possibilidades de trânsito por entre os saberes. O acesso transversal significaria o fim da compartimentalização, pois as "gavetas" seriam abertas; reconhecendo a multiplicidade das áreas do conhecimento, trata-se de possibilitar todo e qualquer trânsito por entre elas.

Outro autor que contribui para o ensino de literatura é William Cereja (2005), o qual vem acrescentar seu olhar crítico sobre o papel secundário dado a literatura no ensino médio, levantando a premissa de que o objeto central das aulas de literatura, que deveriam ser o texto literário, é substituído por uma concepção do conteúdo

pelo conteúdo, em que o professor reproduz um discurso somente didático e o aluno o recebe passivamente, não havendo reflexão e desenvolvimento da criticidade, aspectos fundamentais no trabalho com a literatura.

A metodologia, de perspectiva dialógica do texto literário, apresentada por Cereja, está aliada a abordagem historiográfica, com o objetivo de diminuir o distanciamento entre uma proposta diacrônica e sincrônica da literatura. Dentro desta concepção de literatura, o início das atividades pode ser feito a partir do tema gerador ou do movimento literário, tendo como objeto de trabalho os textos literários. Ao priorizar o trabalho com o tema, o professor pode propor o diálogo entre textos de diferentes épocas ou optar por explorar textos diferentes de um mesmo período. Outra possibilidade é investir nas diferentes leituras do texto estudado e investigar em demais textos possíveis relações, com foco no estudo dialógico.

Em relação ao trabalho com os textos Cereja (2005, p.166) indica que:

Na definição dos objetos de trabalho – os textos -, um deles pode ser tomado como ponto de partida para o estabelecimento de movimentos de leitura diacrônicos (para trás e para frente na linha do tempo) e sincrônicos (que aproximem autores de diferentes épocas mas com projetos estéticos semelhantes); ou, ainda, um texto permita cruzamentos com textos contemporâneos a ele.

Nessa proposta, o professor promove o encontro de diferentes contextos de produção, momentos literários, obras de diferentes autores, por meio de um diálogo entre os textos trabalhados, explorando os elementos internos e externos que o constituem, além de relacioná-los e compará-los, para a formação de um leitor capaz de entender o sentido da obra em uma visão diacrônica e sincrônica.

Desta forma, Cereja (2005) propõe o ensino de literatura com uma perspectiva dialógica, apontando caminhos alternativos de ensino, para contribuir efetivamente para o desenvolvimento de capacidades leitoras. Segundo o autor, fator indispensável à vida profissional e ao exercício da cidadania.

Cosson (2006), já citado acima, é outro pesquisador que reprime a ideia de uma literatura reducionista, propondo uma concepção que fosse além das práticas literárias por si só, mas que alcancem a relação viva entre a educação literária e as práticas sociais que estão a ela relacionadas. Cosson (2006, p. 12) defende o letramento literário como essencial para a formação integral do sujeito, “Uma comunidade que se constrói em sala de aula, mas que vai além da escola, pois

fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo”.

Com base no que foi apontado pelo autor, o ensino da literatura deve ter, em primeiro lugar, o foco na experiência do literário, em outras palavras, a importância na leitura do texto. Ou seja, em sala de aula, o professor deve construir o processo de letramento literário, priorizando o desenvolvimento da criticidade no aluno, superando a leitura superficial do texto. Em segundo lugar, a literatura como conjunto de sistemas, sendo assim, o professor deve ter uma visão polissistêmica do trabalho com literatura, compreendendo as várias manifestações literárias. Em terceiro lugar, deve seguir o princípio do letramento literário, com o objetivo de formar leitores com experiências que contribuem para a formação da comunidade leitora que os envolvem.

Diante disso, se faz necessário o ensino de literatura com a motivação de um movimento contínuo de leitura, com práticas que iniciam de saberes próximos aos alunos para então, expandi-los, buscando a consolidação destes conhecimentos pelo aluno, ampliando seu repertório cultural. A partir da concepção de letramento literário, o autor faz a introdução de suas propostas de trabalho: sequência básica e sequência expandida, as quais são denominadas exemplos de (Cosson, 2006, p.48) “[...] possibilidades concretas de organização das estratégias a serem usadas nas aulas de Literatura no ensino básico”.

A sequência básica possui quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. A primeira etapa é a **motivação**. Primeiramente, para motivar o aluno é necessária a construção de questões geradoras, a partir da construção de uma situação problema, posicionando-se perante uma temática. A aproximação do aluno para com a obra não precisa ser, como regra, de ordem temática, mas é geralmente utilizada. E cabe ao professor, perceber se a etapa da motivação está contribuindo para o processo de letramento literário.

O exercício de leitura literária necessita de uma preparação, não é uma ação mecânica, mas planejada, ou seja, o professor deve estimular as habilidades necessárias para que o aluno construa seu próprio caminho em direção à competência de leitura literária, pois, segundo Cosson (2006, p.56) “[...] a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor”.

O segundo momento é o da **introdução**, em que o professor irá apresentar o autor e a obra. Para tanto, as informações devem ser expostas de uma forma a

aproximar a turma da obra e do autor, provocando a curiosidade da leitura. Entre as estratégias colocadas pelo autor está a leitura coletiva dos elementos paratextuais. Com isso, o manuseio da obra é importante para aguçar a construção de hipóteses sobre o texto literário, podendo ser desenvolvido um trabalho com a habilidade de fazer relações das expectativas prévias dos alunos e depois retornar a elas quando a leitura for finalizada. Conforme Cosson (2006), a função da introdução é possibilitar que o aluno receba positivamente a obra, realizando incursões em sua materialidade.

A etapa denominada **leitura** é essencial na proposta de letramento literário, visto que, para o autor (2006, p.62):

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades [...].

Ao longo do período de leitura da obra, o professor precisa organizar formas de estabelecer trocas de experiências entre a turma sobre o que está sendo lido. Cosson denomina este momento de intervalos de leitura, quando são discutidas informações que mereçam destaque ou debatidos questionamentos que surgiram ao longo do texto literário, para isso, o docente pode adaptar atividades, de acordo com o perfil da turma. As informações trocadas nas aulas não substituem a experiência do ato de realizar a leitura literária (experiência única), já que o sentido do texto é construído a partir da relação entre leitor e a obra.

A interpretação é a fase seguinte da sequência básica e, de acordo com Cosson (2006, p.64): “A interpretação parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”. Há dois momentos que integram a interpretação: o primeiro momento é o interior e o segundo é o momento externo.

O momento interno consiste na etapa em que o leitor apreende a obra de forma global, conquistado ao final da leitura, após a decifração de cada palavra e de todos os capítulos que compõe a obra. Cosson (2006) define esta parte da interpretação como o “encontro do leitor com a obra”, visto que, a experiência da leitura literária é insubstituível, a qual envolve o sujeito como um todo, contribuindo e enriquecendo na formação como leitor.

Ademais, este encontro, entre leitor e texto, é realizado durante cada descoberta na obra. Assim se torna um reencontrar-se permanente, pois o leitor irá construir novas perspectivas sobre a obra ao longo desse processo, que vai do encontro, ao perder-se e reencontrar-se nos sentidos construídos sobre o texto.

Já o momento externo, é a etapa em que se distingue a leitura independente e a leitura construída em sala de aula, pois, o leitor quando faz a leitura por si só, independe de uma interpretação com trocas de sentido com o outro, não há um objetivo definido, é algo que se completa por si só. Diferente da leitura construída na escola que é delineada por objetivos e busca o compartilhar de sentidos da obra.

Com isso, este segundo momento da interpretação, que consiste na possibilidade de troca de diferentes perspectivas de sentido do texto, é indispensável, pois o aluno percebe-se parte integrante de uma comunidade, sendo que o coletivo contribui para a 'ampliação e fortalecimento dos horizontes de leitura'.

Para concretização desta etapa da sequência básica é fundamental a condução do trabalho, apesar disso, não deve ser um processo imposto. O professor deve mediar o processo de troca das interpretações construídas pelos alunos, já que não há uma única interpretação aceitável, mas, também, nem toda interpretação é válida.

Um princípio das atividades de interpretação é o registro da mesma, ou seja, a "externalização da leitura" como utilizado pelo autor. A atividade permite que o aluno organize suas interpretações por meio de um registro e transmita isso aos colegas, professores e comunidade escolar. O resultado deste compartilhar é a ampliação de horizontes de leitura pelos participantes, pois, é uma troca intensa de experiências de leitura capaz de desvelar novas perspectivas da obra, ou, detalhes não percebidos na leitura individual.

A outra sequência sugerida por Cosson é a sequência expandida que segue uma estrutura semelhante a da sequência básica. O autor sugere a aplicação da sequência básica no ensino fundamental e a sequência expandida no ensino médio, além disso, o autor as diferencia, agregando novas etapas para a sequência expandida, aprofundando o trabalho com o tema gerador.

Deste modo, ao retratar os elementos da sequência expandida, o pesquisador fornece novos exemplos de atividades e relata experiências vivenciadas. A princípio, as três primeiras etapas (motivação, introdução e leitura) ocorrem como na sequência básica, apenas é acrescentado mais possibilidades de atividades ao

professor, mas o objetivo é o mesmo. A partir da interpretação, são incluídas novas fases para o desenvolvimento da sequência expandida. Por exemplo, há duas interpretações: a primeira é mais genérica e a segunda trabalha-se um aspecto específico da obra. Na primeira, o professor deve promover espaço para as considerações levantadas pelos alunos sobre o sentido global da obra e ao propor a atividade de registro, de acordo com Cosson (2006, p.84): “o papel do professor é apenas de estabelecer as balizas para a produção do texto e não o de participar da elaboração dele”.

Entre a primeira interpretação e a segunda há o momento de contextualização. Segundo o autor, é uma etapa de aprofundamento da leitura, utilizando os diversos contextos que a obra possui. Com isso, são elencadas sete contextualizações, que podem ser utilizadas pelo professor, de acordo com a obra trabalhada: contextualização teórica, contextualização histórica, contextualização estilística, contextualização poética, contextualização crítica, contextualização presentificadora e contextualização temática.

A segunda interpretação busca explorar aspectos específicos da obra. Assim, os estudos realizados no momento da contextualização são imprescindíveis para agregar a esta nova etapa, estando assim interligadas. O registro das pesquisas feitas pelos alunos é imprescindível, como resultado do trabalho construído desde a primeira etapa da sequência e visa o compartilhamento dos aprofundamentos realizados.

E por fim é realizada a fase de expansão, em que Cosson (2006, p.94) esclarece que:

Com a segunda interpretação, encerra-se o trabalho de leitura centrada na obra e é chegado o momento de se investir nas relações textuais. É esse movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer visto como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário, que denominamos de expansão. Desse modo, expansão busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores.

Assim, cada atividade de registro deve estar de acordo com o perfil e faixa etária da turma, além de fazerem parte de um processo envolto por objetivos e textos trabalhados nas sequências pelo professor.

Outra pesquisa significativa realizada foi a desenvolvida pela professora Hiudéa Tempesta Rodrigues Boberg, com a ajuda da professora Rafaela Stopa, a

partir dos trabalhos realizados com o Grupo de Pesquisa Literatura e Ensino criado em 2003 na ainda Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho, hoje integrada com a Universidade Estadual do Norte do Paraná. O Grupo de Pesquisa buscou propostas metodológicas para o ensino de literatura que auxiliem o trabalho do professor, provocando a reflexão de sua prática.

Diferente dos autores mencionados ao longo do texto, em que propunham metodologias para o ensino de literatura, as pesquisadoras Hiudéa Tempesta Rodrigues Boberg e Rafaela Stopa sintetizam três das várias metodologias expostas ao longo deste estudo: a sequência básica, de Rildo Cosson; a proposta dialógica, de William Cereja e a proposta rizomática, de Silvio Gallo, com o objetivo de mostrar que há metodologias didáticas possíveis de serem aplicadas, provocando o professor a refletir sua prática nas aulas de literatura.

A obra é organizada em três capítulos, sendo que o primeiro é referente à parte histórica das produções voltadas para o ensino de literatura no Brasil. No segundo capítulo, as autoras organizam uma síntese das três abordagens metodológicas citadas anteriormente e o terceiro capítulo é subdividido no exemplo de várias propostas didáticas em torno das sequências exploradas. As autoras propõem reflexões sobre cada sequência apresentada, instigando a criticidade do leitor frente às metodologias.

A importância desta obra é o poder de sintetizar e unir vários fatores que são essenciais para o conhecimento do professor, que busca renovar a formação, tendo acesso a inúmeras obras que fazem parte da história do ensino da literatura. A obra, além de ter contato com a organização dos procedimentos de três abordagens metodológicas que são ricas alternativas para o trabalho em sala de aula, traz, por fim, exemplos de práticas que são essenciais para orientação do docente que necessita do compartilhamento de ideias para fortalecer a sua construção diária como mediador do conhecimento.

Como concluem Boberg e Stopa (2012, p.38):

Ao final das diferentes leituras que empreendemos, vemos que, naturalmente, as publicações apresentam avanços e retrocessos, algumas são mais ousadas, outras, mais convencionais, mas nada que tire a validade dessas tentativas. É importante que haja livros, para que também concepções e metodologias possam ser avaliadas.

Portanto, cada proposta para o ensino de literatura expostas neste trabalho são alternativas para a orientação das ações pedagógicas do professor de ensino de

língua e literatura. A reunião destas metodologias possibilita ao docente avaliar e explorar os procedimentos utilizados para dinamizar sua prática conforme o perfil de seus alunos, podendo ser adaptadas com o objetivo de atingir o interesse e despertar a continuidade do trabalho com a literatura. De qualquer maneira, independente da opção metodológica de ensino, ela deve estar comprometida com a formação de leitores competentes para as necessidades do mundo contemporâneo.

3.2 METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA

O uso da literatura em sala de aula possibilita a exploração das potencialidades da linguagem como um todo, abrangendo leitura e escrita em diferentes práticas sociais, assim como o processo de formação humana, que vai além do desenvolvimento do sujeito-aluno.

Uma vez que o propósito deste estudo é unir literatura e língua no trabalho em sala de aula, faz-se necessário a inclusão da proposta de ensino de que a fundamenta. Assim, a proposta que completa este trabalho aliando língua e literatura é a sequência didática de Schnewly e Dolz (2004, p.82), os quais a definem como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

O ensino de gêneros de texto é fundamental para o trabalho com a língua em sala de aula, pois os gêneros correspondem à língua em uso, em situações reais de comunicação, o que permite ao aluno uma apropriação mais ampla e funcional de sua própria língua. Desta forma, visa-se à autonomia do aluno no processo de interação, adequando-se as múltiplas situações comunicativas, necessárias para as práticas sociais.

Logo, a proposta de Schnewly e Dolz é estruturada em algumas etapas. A primeira é a **apresentação da situação**, em que é explicada detalhadamente a tarefa a ser executada. Este primeiro momento de exposição ao gênero que será trabalhado possibilita ao aluno construir hipóteses sobre a situação de comunicação que irão explorar a partir da atividade de linguagem a ser realizada.

Os autores segmentam esta etapa em dois aspectos. Primeiramente, há a dimensão do *projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito*, em que é

fundamental apresentar um problema de comunicação bem definido, esclarecendo os passos a serem construídos para a produção do texto, seja este oral ou escrito. Para isso, o professor pode utilizar exemplos do gênero proposto, além de ser necessário definir os interlocutores e a forma da produção. O outro aspecto elucidado pelos autores é dos *conteúdos*, pois, para a aprendizagem significativa, é essencial que os conteúdos tenham sentido e importância para a turma.

A segunda etapa é reservada para a **primeira produção**, a qual é construída com base na etapa anterior, pois, seguindo as instruções de montagem, o aluno construirá uma produção inicial do gênero estudado. Além disso, esse momento funciona como um diagnóstico para que o professor conheça as potencialidades e dificuldades na realização dos textos, para então instrumentalizar o aluno no desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias ao restante da sequência didática. Este procedimento é a prática de uma avaliação formativa.

Os **módulos** são parte da terceira etapa da sequência didática. Neste estágio é desenvolvido um trabalho com a finalidade de capacitar o aluno na superação dos problemas verificados na produção inicial. Caberá ao professor propor quantos módulos forem necessários na preparação do aluno para a produção final. Os autores também afirmam que a diversidade de atividades aplicadas é de extrema importância, para instrumentalizar os alunos na resolução dos problemas identificados na primeira produção, garantindo, assim, conhecimentos indispensáveis para o domínio do gênero.

O aluno precisa ter bem definido o gênero trabalhado, o propósito do texto, a postura que será assumida e a quem se destina a produção. Outro fator influente na elaboração do texto é a capacidade de sistematizar as informações, organizar o conteúdo e o uso da linguagem adequada, de acordo com a estrutura do gênero trabalhado.

A última parte é destinada à **produção final**, em que o aluno aplicará o que aprendeu ao longo do processo. Conforme os autores, esse momento possibilita a realização de uma avaliação somativa, utilizando critérios coerentes com os elementos abordados durante toda a sequência. Este trabalho permite ao aluno fazer parte do processo de aprendizagem, avaliando os conhecimentos construídos por meio da produção final.

Dessa maneira, a presença da proposta de Schnewly e Dolz contribui significativamente para a construção da sequência didática aqui proposta, aliando

língua e literatura, completando, assim, a pesquisa das estratégias para tal construção, a qual será apresentada com maior profundidade no capítulo seguinte.

4 ARTICULANDO LITERATURA E LÍNGUA: UMA PROPOSTA DE ENSINO

O propósito deste capítulo é apresentar uma sequência didática para o ensino de literatura e língua, com base nos autores que compõem o referencial teórico deste trabalho, mas principalmente, fundamentada nos estudos em relação ao Método Recepcional, de Aguiar e Bordini (1993), letramento literário, de Cosson (2006) e sequência didática, de Schneuwly e Dolz (2004).

O formato de organização da sequência de atividades foi constituído pelas etapas que estruturam o método recepcional, de acordo com a seguinte ordem:

1. Determinação do horizonte de expectativas.
2. Atendimento do horizonte de expectativas.
3. Ruptura do horizonte de expectativas.
4. Questionamento do horizonte de expectativas.
5. Ampliação do horizonte de expectativas.

A partir desta configuração e objetivo de cada etapa, contemplados no capítulo anterior, serão aliadas as perspectivas do letramento literário, as quais estão em consonância com o método recepcional, sendo visível isso na afirmação de Cosson (2006, p. 35): “é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura”.

E para fundamentar a parte dedicada ao trabalho com a língua, foi adaptada na proposta de ensino aqui apresentada os estágios de produção de um gênero, baseando-se nos pressupostos teóricos desenvolvidos por Schneuwly e Dolz, quando propõem as fases para o trabalho com gêneros textuais em sala de aula.

O tema gerador escolhido para a construção desta sequência foi “Desconstrução dos contos de fadas tradicionais: questionamentos dos estereótipos construídos socialmente”. As atividades foram planejadas para uma turma de 6º ano do ensino fundamental. Para tanto, o objetivo que delinea a proposta é apresentar diversos contos de fadas (tradicionais e modernos) com diferentes perspectivas, para instigar o interesse do aluno pela compreensão das obras e troca de experiências em torno das atividades de leitura e escrita, buscando o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para um leitor maduro.

A finalidade da elaboração de uma sequência com propostas de atividades é contribuir para o trabalho do professor, possibilitando o contato do docente a novos

métodos de ensino. Além de esclarecer a forma de como proceder diante destas novas metodologias, através das práticas desenvolvidas ao longo da sequência didática. Diante dessa questão, Boberg e Stopa (2012, p.12) relatam que: “Tal como em outras áreas, o que mais atormenta o professor da disciplina é o “como fazer” diante de propostas novas, fato completamente ignorado pela maioria das secretarias de educação do país”. Por tal razão, o desenvolvimento da sequência didática aqui apresentada é uma sugestão para o professor construir novas propostas ou colocar em prática as atividades aqui presentes, realizando as devidas adaptações ao perfil e realidade das turmas com que trabalha. Em seguida, será apresentada uma sequência didática do Método Recepcional, aliada à sequência básica proposta por Rildo Cosson e a sequência didática de Schnewly e Dolz.

4.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: Procedimentos Metodológicos

1ª etapa: Determinação do horizonte de expectativas: 1 aula.

Segundo Aguiar e Bordini (1993), a escolha do tema gerador para a sequência deve partir dos assuntos de interesse da turma, com isso, o professor deve propor o início do trabalho utilizando o tópico identificado como relevante e que provoque a curiosidade dos alunos. Desta forma, o tema envolvendo os contos de fadas foi escolhido por ser um gênero que circula entre os grupos de leitores desta faixa etária (10 – 11 anos), visto que são trabalhados nas séries anteriores e ainda assim, causam fascínio e despertam a curiosidade quando abordados.

Deste modo, a primeira aula será destinada à apresentação dos contos de fadas tradicionais, para que os alunos iniciem a reflexão sobre a estrutura e elementos que os compõem. Outro aspecto que deve ser identificado, por meio da comparação das leituras a serem realizadas, é a linearidade que constitui essas narrativas. Nesta primeira etapa, as obras utilizadas para a realização das atividades serão: *Cinderela* ou *O sapatinho de vidro*, de Charles Perrault, *Branca de Neve*, *A Bela Adormecida*, *Rapunzel* e *Chapeuzinho Vermelho*, de Jacob e Wilhelm Grimm.

O professor fará uma exposição dos títulos das obras citadas acima, ativando o conhecimento prévio dos alunos, para então realizar uma breve dinâmica. Em

grupos, os alunos receberão imagens correspondentes às narrativas para que identifiquem o conto e, após relacionarem a imagem à obra, farão a leitura da mesma.

Então, o professor irá propor que os alunos, ainda em grupos, façam o registro da sequência dos fatos narrados na história, para apresentação oral. Desta forma, toda a turma terá contato com todos os contos, já que, os alunos podem não conhecê-los ou não recordá-los. No final da aula, pode-se iniciar uma discussão sobre outros contos que os alunos conheçam, refletindo sobre os contos tradicionais lidos em sala e os contos modernos que a turma possa conhecer. Além disso, o professor pode introduzir questionamentos quanto aos estereótipos que envolvem as princesas dos contos de fadas tradicionais, destacando que, geralmente, é enfatizada a descrição das características físicas de cada princesa. Assim, é construído um “padrão de beleza” configurado pelos contos tradicionais, sendo possível a reflexão quanto à existência de um “padrão de beleza” na sociedade atual e se este, ainda é parecido com o definido nos contos de fadas.

Nesta motivação inicial, devem-se possibilitar atividades diferenciadas, trabalhando leitura, escrita e oralidade, além de ser interessante o uso de elementos lúdicos que aproximem o aluno, despertando o comprometimento nas atividades. Um exemplo, utilizado na sequência foi a sugestão do uso de um baú, onde estarão as imagens das cenas ou objetos marcantes de cada conto a ser trabalhado, sendo um elemento lúdico possível de ser usado nesta aula.

Conforme Cosson (2006, p. 57), “essas atividades integradas de motivação tornam evidente que não há sentido em separar o ensino da literatura do ensino de língua portuguesa porque um está contido no outro”. Durante a realização das propostas acima, o professor orientará os alunos na produção escrita e na apresentação oral, dinamizando assim, a prática de língua e literatura.

2ª etapa: Atendimento do horizonte de expectativas: 2 aulas.

Para a continuação da sequência, o docente deve buscar materiais que correspondam com a temática e estejam atrelados a experiências positivas com os alunos. Como definido por Aguiar e Bordini (1993), “o professor precisa perceber os elementos temáticos ou estruturais que atraem a atenção e o prazer de seus alunos”.

Com base no que foi exposto acima, a proposta é a exibição de trechos do filme “Shrek” (2001), dos diretores Andrew Adamson e Vicky Jenso, com o intuito de estimular novas perspectivas sobre a construção dos contos de fadas, empregando a obra cinematográfica como material familiar e do agrado da turma. Para este estágio da sequência será dedicado duas aulas.

Na primeira aula, ao selecionar alguns trechos do filme, o professor provocará os alunos a perceber as sequências de fatos e a construção destas no filme, fazendo um paralelo com os contos de fadas trabalhados na aula anterior. A partir desta discussão, será realizado um intervalo de leitura, por meio de uma crônica, de Luis Fernando Veríssimo, a qual possui um viés moderno sobre os contos de fada, para leitura individual. Os intervalos de leitura são indicados por Cosson (2006), como momento em que o professor perceberá a compreensão que os alunos estão fazendo sobre as práticas realizadas.

Sendo assim, após a leitura da crônica, o docente estimulará novas reflexões, promovendo a relação entre as atitudes da personagem Fiona (princesa do filme “Shrek”) relacionando com a crônica, de Luis Fernando Veríssimo, despertando novas perspectivas sobre os contos de fadas contemporâneos. (Anexo 1)

A segunda aula, ainda desta etapa da sequência, será finalizado a exibição de trechos do filme “Shrek”, para então, promover momentos de discussão sobre as características da história do filme, enfatizando a desconstrução de valores dos contos tradicionais.

O professor pode elencar várias questões sobre os estereótipos que foram quebrados na obra cinematográfica com relação aos contos de fadas lidos, como por exemplo, o ogro Shrek como protagonista; a princesa Fiona que espera um príncipe, mas, é surpreendida por Shrek, que a resgata, sem nenhum romantismo; e no final, ao invés do ogro tornar-se um belo príncipe, o beijo da princesa revela a verdadeira forma do amor entre os dois, ou seja, Fiona torna-se ogro.

Neste momento, o professor pode fazer relações com os pontos refletidos nas primeiras aulas, em que foi analisada a construção de um estereótipo de princesa nos contos de fadas tradicionais. Assim, devem-se estimular os alunos a perceberem a ruptura do “padrão de beleza” que ocorre na trajetória da princesa Fiona, a qual encontra a verdadeira felicidade como ogro, visto que, Fiona renuncia de uma forma física aceitável pelo reino, para viver seu conto de fadas com o ogro Shrek.

A partir destas questões, os alunos serão provocados a argumentar sobre suas perspectivas das leituras realizadas e do filme, para que seja construído um quadro comparativo na lousa, organizando os elementos que diferem os contos e o filme, atrelando-o aos contos de fada modernos, como sistematização das atividades.

3ª Etapa: Ruptura do horizonte de expectativas: 1 aula.

Para esta fase, é reservada uma aula, em que será apresentada a obra *A moça tecelã*, de Marina Colasanti. Conforme, Aguiar e Bordini (1993), “O importante é que os textos dessa etapa apresentem maiores exigências aos alunos, seja por discutirem a realidade desautorizando as versões socialmente vigentes, seja por utilizarem técnicas compositivas mais complexas”. Os textos utilizados neste momento devem ir além dos que foram trabalhados nas etapas anteriores, mas, sem distanciar os alunos do processo.

Primeiramente, o professor organizará a turma em roda, para apresentar a autora Marina Colasanti, por meio da “contação” da sua história de vida, a princípio omitindo seu nome, para provocar a curiosidade dos alunos e aproximá-los da obra. Após a discussão, mostrar algumas obras da autora, para então apresentar o livro que será trabalhado.

Para introduzir o livro, inicialmente, serão explorados os elementos visuais que o compõe: capa, contracapa, ilustrações, entre outros. Segundo Cosson (2006) esta é uma leitura coletiva do livro, a qual incentiva os alunos a construírem hipóteses sobre o que ocorrerá ao longo do texto, o que pode vir a ser comprovado ou refutado ao final da leitura da obra, sendo um movimento importante para a construção dos caminhos da leitura literária que farão.

Outra sugestão é realizar a discussão sobre o título do livro. Neste caso, com *A moça tecelã*, o professor pode questionar os alunos sobre o entendimento do título, podendo levar para a sala de aula imagens ou fotos de um tear. Tendo a imagem como referência, instigá-los na busca de relações com outras histórias que possuam o tear ou outro instrumento semelhante como parte da trama. Os alunos podem mencionar o conto: *Bela Adormecida*, de Jacob e Wilhelm Grimm, trabalhado nas primeiras aulas, o qual possui a roca como objeto mágico. Esta é uma oportunidade para o professor trabalhar o diálogo (intertexto) entre os textos

literários. Ainda nesta aula, o professor fará a leitura do conto: *A moça tecelã* e os alunos acompanharão com o texto.

4ª Etapa: Questionamento do horizonte de expectativa: 1 aula.

A quarta etapa é reservada para a construção de novas perspectivas diante dos textos já trabalhados. Os alunos realizarão uma análise do processo, verificando os conhecimentos construídos e quais foram as experiências necessárias para alcançá-los. Aguiar e Bordini (1993) destacam a importância da troca de vivências neste momento, sendo fundamental o trabalho em forma de discussão participativa.

Deste modo, nesta aula o objetivo é provocar a reflexão sobre as semelhanças e as diferenças entre a obra *A moça tecelã* e os contos de fadas tradicionais. Para isso, no início da aula será proposta a leitura individual do texto, a fim de recordar o que foi trabalhado na aula passada. Em seguida, o professor organizará a turma em roda, para a discussão sobre as primeiras impressões dos alunos sobre o conto e realização de uma dinâmica. Dentro de uma caixa, haverá vários envelopes com perguntas diversas, que serão sorteadas na turma, sobre a obra de Marina Colasanti. O aluno sorteado escolherá um envelope e deverá ler e responder, em voz alta, a questão proposta, para provocar na turma a reflexão sobre o conto.

Entre as perguntas, que foram elaboradas como exemplo, há questões que provocam o aluno a refletir sobre a relação da moça tecelã com as princesas dos contos tradicionais, pensando na descrição das características físicas e função entre as protagonistas. Outro ponto é questionar a submissão frente ao casamento, discutindo as atitudes da moça tecelã ao não estar satisfeita com seu marido.

Com maior ênfase, o professor pode retomar as discussões entorno do trabalho que a moça tecelã realiza ao tecer seu marido, elucidando que ela contempla apenas as aparências, tecendo um príncipe segundo o “padrão de beleza” externo e não desenvolve as qualidades interiores, o que a leva a decepcionar-se e o desfaz, instigando os alunos a argumentarem sobre isso. Enfim, são inúmeras as possibilidades de questionamentos que irão mobilizar a reflexão e argumentação da turma.

5ª Etapa: Ampliação do horizonte de expectativa: 5 aulas.

Conforme Aguiar e Bordini (1993), nesta etapa os alunos estarão preparados para leituras mais complexas, pois, através de todo o processo realizado foram adquiridas experiências sobre a temática trabalhada. Dessa maneira, o professor deve oferecer textos que ampliam as capacidades de refletir sobre a literatura, desafiando os alunos a romper com o construído até o momento.

Nesse momento, será estimulado o interesse da turma para leitura da obra *O fantástico mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira, envolvendo-os na solução do mistério que motiva o conto. Antes desta primeira apresentação da obra, serão mostrados aos alunos algumas fotos do autor, além de ser lida a apresentação pessoal que Pedro Bandeira fez e está ao final do livro que será trabalhado.

Também, será proposto um desafio sobre a construção do sumário da obra, para que a turma reflita sobre a formatação do sumário e tentem buscar razões para esta configuração, retornando a este assunto ao final da leitura do livro. Os capítulos que compõem o sumário possuem denominações atípicas, iniciando pelo “Capítulo Zero” e segue com mais nove capítulos, fracionando a chegada ao último capítulo, denominado “Capítulo Um”.

Desta forma, será iniciada a leitura da obra em sala. A obra está dividida em onze capítulos. A primeira aula é destinada para a leitura dos dois primeiros capítulos, sendo o primeiro lido pela professora, seguido de uma breve discussão sobre os aspectos que compõe a obra como: o narrador, o contexto, as personagens que iniciam o conto, explorando as primeiras impressões dos alunos.

Em seguida, será disponibilizado um período da aula para a leitura individual do segundo capítulo do livro. Com isso, a aula será finalizada com questionamentos sobre a compreensão dos capítulos lidos e a solicitação da leitura dos próximos cinco capítulos para a aula seguinte.

Segundo Cosson (2006), a leitura, como geradora de experiência da aprendizagem é, simultaneamente, um ato individual e coletivo, solitário na realização do ato da leitura, mas coletivo no momento de construir inferências e perceber os sentidos que ultrapassam os limites entre autor e leitor, mas fazem parte da sociedade. A leitura é uma troca que ocorre entre o mundo próprio e o mundo do outro. Por isso, é indispensável a construção da leitura literária na escola,

com objetivo próprio de construção de conhecimento e compartilhamento do mesmo, para explorar novos significados.

Na aula seguinte, ocorrerá uma breve retomada das leituras realizadas anteriormente, revendo, de forma geral, os capítulos que teriam que ser lidos em casa. Será encaminhada a leitura individual do oitavo capítulo, o qual introduz o início da contação da história da Feiurinha. Para então, o professor organizar um jogral com a turma, para a leitura do nono capítulo, ou seja, uma leitura dinâmica e expressiva feita pelos alunos, promovendo o envolvimento coletivo sobre a descoberta do conto de fadas de Feiurinha.

Para concluir a leitura da obra, o professor fará a leitura dos dois capítulos finais e iniciará uma discussão geral sobre as novas perspectivas trazidas pela leitura da obra *O fantástico mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira, fazendo comparações sobre as primeiras leituras dos contos de fadas tradicionais e o conto lido.

Na oitava aula, o professor retomará as questões levantadas pelos alunos durante as discussões nas aulas anteriores, enfatizando assuntos como: a validade dos padrões de beleza (na ficção e na realidade) e a importância da cultura escrita para sobrevivência das histórias através do tempo, os quais estão em destaque na obra.

Para relacionar as discussões feitas sobre a obra à realidade, o professor pode utilizar de materiais (imagens, obras de arte, filmes) que exemplifiquem a presença de “padrões de beleza”, os quais são impostos socialmente, a partir das convenções sociais solidificadas em determinada época. O livro possibilita a reflexão desta perspectiva sobre o belo e o feio, já que Feiurinha é uma menina de cabelos louros e macios, de dentes brancos, pele sem uma pinta, porém, ao estar envolta por um ambiente em que o seu perfil não era o aceito, acaba sendo influenciada pela versão construída pelas bruxas, assumindo o estereótipo que lhe é dado: “Feiurinha”.

Como os alunos terão refletido sobre a construção de estereótipos de beleza, desde as primeiras discussões envolvendo os contos de fadas tradicionais, é interessante que o professor disponibilize espaço para que a turma contribua, expressando suas considerações entorno do tema. É relevante que os alunos percebam a relatividade do conceito de beleza em diferentes contextos, assim, o

professor poderá avaliar a relevância das experiências construídas ao longo do processo.

Além disso, a obra é propícia ao trabalho com a relevância dos registros das tradições orais, para que estas não desapareçam. O professor pode promover questionamentos sobre a relevância da cultura escrita, como função social, de registro dos conhecimentos construídos pela humanidade, despertando a compreensão do valor e significado do domínio das habilidades de leitura e escrita, para o ser humano.

Ainda nesta aula, o professor verificará as hipóteses elaboradas pelos alunos sobre a configuração do sumário. A construção do sumário está atrelada a solução do mistério que circunda a obra, pois, os nomes de cada capítulo, iniciando no “Capítulo Zero” até o “Capítulo Um”, são “frações” necessárias a fim de que se compreenda o motivo do desaparecimento da princesa Feiurinha. Assim, o capítulo denominado “Capítulo Um” é o último do livro, mas, se refere ao primeiro capítulo da história da Feiurinha, pois, apenas ao final da obra são encontradas as respostas e informações necessárias para a construção do conto, que então será escrito para evitar o seu desaparecimento por completo.

As variações das atividades dependem do professor perceber os interesses da turma, para que o processo de letramento literário seja produtivo. O trabalho com o sumário foi um exemplo colocado, mas, o professor pode propor outros desafios perante a obra.

Por fim, será encaminhada a construção de uma resenha da obra lida, apresentando a estrutura do gênero e indicando a proposta da atividade, a qual será feita na próxima aula. Serão adaptadas as etapas da proposta da sequência didática de Schnewly e Dolz (2004), sendo assim, primeiramente, na *apresentação da situação*, é explicada detalhadamente a tarefa a ser executada, neste caso, o aluno será orientado para a construção da resenha, seguindo a um roteiro:

1. Apresentar brevemente a obra, para situar o leitor.
2. Sistematizar as impressões sobre a obra lida, utilizando argumentos que justifiquem as opiniões sobre o texto.
3. E ao final, recomendar ou não a leitura aos colegas, fundamentando nas experiências (positivas e/ou negativas) e reflexões realizadas.

De acordo com Cosson (2006) é fundamental o registro para que o aluno sistematize as reflexões sobre a obra lida, visto que, ao externalizar os

conhecimentos construídos serão promovidos a troca de experiências com os leitores da comunidade escolar.

Além disso, o autor aponta o uso da resenha como instrumento favorável para o ensino da língua materna, já que para Cosson (2006, p.68) a resenha, “é um exercício de escrita dentro de um gênero com predominância de estratégias enunciativas e condições de enunciação bem determinadas”. Outro aspecto benéfico é a possibilidade de circulação da resenha construída pelo aluno, renovando o movimento do texto para com novos interlocutores.

Com base nisso, a aula seguinte será reservada para a *primeira produção*, segunda etapa da sequência de Schnewly e Dolz (2004), em que o professor deverá avaliar o desenvolvimento da proposta de produção bem como identificar as dificuldades de realização. O professor solicitará a atividade, revendo os pontos principais sobre a estrutura do gênero, bem como, realizará a leitura do enunciado, enfatizando os pontos a serem trabalhados ao longo do texto.

O restante da aula é destinado para a produção da resenha e o professor poderá orientar os alunos e tirar possíveis dúvidas quanto à realização da atividade. No final da aula, os alunos deverão entregar as produções, para a correção do professor e devolução na aula seguinte.

Na última aula, o professor entregará os textos corrigidos e realizará a reescrita coletiva com auxílio do *Datashow*, por meio da comparação de elementos contidos em dois textos produzidos na aula anterior, em que será omitida a identificação dos alunos, para que a turma os compare, a partir da estrutura e elementos adequados ao gênero resenha.

Nesta fase de reflexão sobre as possíveis inadequações dos textos, o professor irá tirar dúvidas e expor possibilidades de correção para os problemas identificados, utilizando como exemplo as produções dos alunos. Foi optado por não realizar, da forma como é proposta a terceira parte da sequência de Schnewly e Dolz (2004), já que, na etapa correspondente aos *módulos*, são aplicados exercícios e atividades referentes aos problemas mais encontrados nos textos. A sequência aqui apresentada não propõe exercícios específicos, mas, uma atividade coletiva que introduz a etapa seguinte, a *produção final*. O professor poderá adequar qualquer procedimento desta proposta de atividades, visto que são sugestões adaptáveis à realidade e contexto dos alunos.

Com base nas reflexões sobre os problemas encontrados nos textos, os alunos serão orientados para a reescrita individual da resenha, momento em que aplicará os conhecimentos construídos ao longo da proposta de construção do gênero. Assim, Aguiar e Bordini (1993, p.91) complementam: “Significa dizer que o final desta etapa é o início de uma nova aplicação do método, que evolui em espiral, sempre permitindo aos alunos uma postura mais consciente com relação à literatura e à vida”.

Nesse sentido, é possível introduzir novas obras que possibilitem a continuidade do processo, seguindo o pressuposto de evolução. Com isso, é pertinente a sugestão do livro *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos, pois, a obra trata de um menino chamado Raimundo, que por ser diferente não é aceito no bairro onde mora e acaba construindo um mundo imaginário, em que não é mais considerado um estranho. Desta forma, o trabalho com este texto literário é uma possibilidade para que o professor prossiga com as atividades, refletindo sobre os estereótipos construídos socialmente, mas, neste caso analisando a trajetória deste novo protagonista, explorando novos sentidos antes não trabalhados.

Assim, o ensino de literatura é delineado pelo movimento contínuo entre a leitura e o registro das reflexões realizadas em torno da obra literária. Desta forma, o trabalho exposto nesta sequência inicia o trabalho com textos que fazem parte das experiências do aluno, para apresentar o desconhecido, com a finalidade de expandir e fortalecer o domínio sobre o discurso literário de textos mais complexos. Diante disso, Cosson (2006, p.47) afirma que, “Nesse caso, é importante ressaltar que tanto a seleção das obras quanto as práticas de sala de aula devem acompanhar esse movimento”.

Por fim, as práticas desenvolvidas ao longo da sequência, visam à sistematização de metodologias que permitam ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa. O trabalho de literatura na escola possui entre os seus objetivos compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura, sendo possível a reflexão além do texto. Conforme Cosson (2006), o letramento literário é resultado de um trabalho delineado pela busca de novos conhecimentos explorados através da leitura literária, construindo e aprimorando as habilidades necessárias para que o ser humano “conheça e articule com proficiência o mundo feito de linguagem”.

Logo, estudos já realizados comprovaram que a prática de metodologias contribui para a construção do processo de aprendizagem. Por tal razão, o professor ao utilizar sequências didáticas fundamentadas a abordagens metodológicas, aliando o ensino de literatura e língua, fortalece sua prática. Este trabalho sequencial no ensino de literatura infantil e juvenil consolida o processo de ensino-aprendizagem, pois faz uso de textos que atendam o nível de maturidade do aluno, para então partir para textos mais complexos. Desta forma, as práticas em sala de aula permeiam a construção de habilidades e competências necessárias para um leitor completo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os objetivos apresentados neste estudo, foi possível perceber a relevância do surgimento da literatura infantil e juvenil para a trajetória histórica do país, visto que, a origem deste gênero decorreu de exigências próprias da época, neste caso, como um dos meios de consolidação da identidade nacional.

Entre as exigências da sociedade está a obrigatoriedade do ensino primário, o que resultou na emergência de formação em massa das famílias que deixavam o espaço rural, para compor a mão de obra das indústrias que estavam em desenvolvimento. Em decorrência disso, a adequação dos textos literários às necessidades do processo de instrumentalização deste novo grupo urbano, favoreceu a preservação do gênero e a integração deste com os currículos escolares.

Com isso, a literatura infantil atinge um novo espaço: o ambiente escolar. O uso dos textos literários como instrumento didático proporciona novas perspectivas no processo de construção do conhecimento, entre elas a expansão do domínio linguístico por meio da leitura. No entanto, também, exige do professor práticas que estejam de acordo com as capacidades que devem ser exploradas no trabalho com o gênero.

Assim, é emergente o uso de métodos que orientem as atividades em sala de aula. Logo, muitas foram as metodologias construídas para auxiliar o professor a mediar o trabalho com os textos literários, entre elas estão algumas apresentadas ao longo desta pesquisa. Os métodos aqui elencados se destacaram no ensino da literatura como propostas capazes de auxiliar o professor na organização de um trabalho eficaz entre a criança ou jovem e a literatura.

É perceptível, portanto, que o professor possui várias opções de metodologias, porém, é necessário que este tenha acesso a tais procedimentos, por isso, exemplos de sequências de atividades são essenciais para compreensão de como proceder diante destas novas propostas de ensino de literatura. Assim, a sequência didática aqui apresentada é algo fundamental para que o docente desenvolva novas perspectivas sobre a sua prática, adaptando tais métodos conforme as necessidades de sua turma, sendo coerente com a realidade em que estão inseridos.

Desta forma, a sequência didática apresentada no capítulo anterior consolida a proposta inicial de que é possível a articulação das estratégias necessárias para um trabalho capaz de aliar língua e literatura. É pertinente apontar que foi verificada a disponibilidade de várias escolas para a aplicação das atividades desenvolvidas, mas, infelizmente, a grade horária das aulas de língua portuguesa não era acessível à acadêmica para realizar o esquema de atividades elaborado. Entretanto, espera-se com entusiasmo a possibilidade de colocar em prática a proposta de ensino construída, visando à continuidade do estudo. Há o interesse em analisar os resultados que serão obtidos para estruturação de futuras pesquisas, com o propósito de iniciar o mestrado na área.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BANDEIRA, Pedro. **O fantástico mistério de Feiurinha**. 3^o ed. São Paulo: Moderna, 2009.

BOBERG, Hiudéia Tempesta Rodrigues; STOPA, Rafaela. **Leitura literária na sala de aula: propostas de aplicação**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235 -263.

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

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. São Paulo: Global, 2004.

Contos de Fadas / edição, introdução e notas Maria Tatar; tradução Maria Luiza X. de A. Borges. – 2. ed. Com. e il. – Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

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

_____. O espaço da literatura em sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: Histórias & Histórias**. 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 1985.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na Literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

SCHNEUWLY, Bernard E DOLZ, Joaquim. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In.: ROJO, Roxane e CORDEIRO, Gláís Sales Cordeiro. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado da Letras, 2004.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. Crônica (A princesa e a rã). Disponível em: http://pensador.uol.com.br/cronicas_de_luis_fernando_verissimo/ Acesso em: 07 jun. 2014.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças**. 4 ed. São Paulo: Global, 1993.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11 ed. São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICE A – Sequência didática

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LITERATURA E LÍNGUA

TEMA: Desconstrução dos contos de fadas tradicionais: questionamento dos estereótipos construídos socialmente.

OBJETIVO GERAL

- Apresentar vários contos de fadas com perspectivas diferentes, para despertar nos alunos o interesse pela leitura literária, além de oferecer situações de troca das experiências promovidas pela leitura dos contos, aperfeiçoando, assim, por meio do registro, habilidades de leitura e escrita necessárias para um leitor maduro.

SÉRIE DESTINADA

A sequência didática foi construída para o 6º ano do Ensino Fundamental II.

TEMPO ESTIMADO PARA REALIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA COMPLETA

Cinco semanas de aula. (10 aulas)

MATERIAIS TRABALHADOS

- Figuras que ilustram cenas dos contos de fadas: *Cinderela* ou *O sapatinho de vidro*, de Charles Perrault, *Branca de Neve*, *A Bela Adormecida*, *Rapunzel* e *Chapeuzinho Vermelho* de Jacob e Wilhelm Grimm.
- Trechos de contos de fadas de Perrault e irmãos Grimm.
- Filme *Shrek* (2001), dos diretores Andrew Adamson e Vicky Jenson.
- Crônica de Luis Fernando Veríssimo. (Anexo 1)
- Conto *A moça tecelã*, de Marina Colasanti.
- Conto *O fantástico mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira.
-

PROCEDIMENTOS

1ª ETAPA: Determinação dos horizontes de expectativas

1. Primeira aula

1.1 Objetivos específicos:

- Apresentar alguns contos de fadas tradicionais, para os alunos relembrem-nos e/ou conhecerem-nos.
- Estimular a comparação entre os elementos que compõem alguns contos de fadas tradicionais.
- Provocar no aluno a reflexão sobre a estrutura dos contos de fadas, enfocando a linearidade na composição destes.

1.2 Encaminhamentos da aula:

- Breve apresentação do objetivo da sequência didática e organização da turma em grupos para a realização das atividades. (3 min.)
- Ativação de conhecimento prévio a partir da exposição dos textos a serem trabalhados. Inicialmente, apenas os títulos das obras serão apresentados: *Cinderela* ou *O sapatinho de vidro*, de Charles Perrault, *Branca de Neve*, *A Bela Adormecida*, *Rapunzel* e *Chapeuzinho Vermelho*, de Jacob e Wilhelm Grimm. (5min.)
- Em seguida, será passado um pequeno baú contendo várias imagens de cenas marcantes destes contos. Cada grupo deverá relacionar uma imagem a um conto, para um primeiro reconhecimento das obras. (12 min.)
- Entrega dos contos de fadas tradicionais. Cada grupo receberá um conto para a leitura, referente à imagem que já haviam interpretado. (10 min.)
- Após a leitura, os alunos farão um registro breve da sequência de fatos narrados na história, para posterior apresentação à turma. (5min.)
- Apresentação oral dos grupos sobre a história dos contos lidos, a partir do roteiro de ações construído pelos alunos. (10 min.)
- Breve discussão sobre os contos modernos, instigando a turma a refletir sobre outras histórias que conheçam e que não possuam a mesma linearidade dos contos tradicionais. (5 min.)

2ª ETAPA: Atendimento dos horizontes de expectativa

2. Segunda aula

2.1 Objetivos específicos

- Exibir o filme “Shrek”, para estimular uma nova perspectiva sobre a construção dos contos de fadas.
- Promover momentos de discussão sobre as características da história do filme e dos contos trabalhados na aula anterior, elencando semelhanças e diferenças e trabalhando a sequência do filme por meio de suas cenas.
- Provocar novas reflexões sobre as atitudes da personagem Fiona, relacionando com a crônica de um conto de fadas contemporâneo, de Luis Fernando Veríssimo. (Anexo 1)

2.2 Encaminhamentos da aula

- Serão exibidos trechos do filme “Shrek”, em que seja possível notar a estrutura diferenciada do conto de fadas contemporâneo em relação aos contos de fadas tradicionais. (30 min.)
- Após a exibição do filme, individualmente, os alunos receberão a crônica de Luis Fernando Veríssimo, para leitura. (5 min.)
- Leitura realizada pela professora da crônica e discussão sobre as novas perspectivas que o filme possibilita em relação aos contos de fadas trabalhados na aula anterior e à crônica lida. (15min)

3. Terceira aula

3.1 Objetivos específicos

- Finalizar a exibição de trechos do filme “Shrek”, para dar continuidade ao trabalho iniciado na aula anterior.
- Promover momentos de discussão sobre as características da história do filme, enfatizando a desconstrução de valores dos contos tradicionais.
- Construir um quadro comparativo com a turma na lousa, para sistematização dos argumentos dos alunos em relação aos contos de fadas tradicionais e os contos de fadas modernos.

3.2 Encaminhamentos da aula

- Será iniciada a aula com a parte final dos trechos selecionados do filme “Shrek”. (30 min.)
- Em seguida, o professor levantará questões sobre os estereótipos que foram quebrados na obra cinematográfica com relação aos contos de fadas lidos. (10 min.)
- A partir dos argumentos realizados pelos alunos, será construído um quadro comparativo na lousa, para organização dos elementos que diferem os contos e o filme. (10 min.)

3ª ETAPA: Ruptura do horizonte de expectativas

4. Quarta aula

4.1 Objetivos específicos

- Apresentar a obra *A moça tecelã*, de Marina Colasanti, promovendo a troca de experiências após a leitura da obra.

4.2 Encaminhamentos da aula

- Neste primeiro momento, organizar a turma em roda e iniciar uma breve conversa com a turma, apenas expondo que será apresentado a eles um novo livro. (5 min)
- Apresentar a autora Marina Colasanti, por meio da contação da sua história de vida, a princípio sem mencionar seu nome. (5 min.)
- Após a contação da história de vida, revelar a identidade de Marina Colasanti e apresenta-la como autora do livro a ser trabalhado. Provocar a turma com os seguintes questionamentos: (10 min).
 - a) Já ouviram falar em Marina Colasanti?
 - b) Lembram-se de algum livro que ela escreveu?
 - c) Já viram livros dela na biblioteca?
 - d) Alguém já leu um livro dela?
- Após a discussão, mostrar algumas obras da autora, para então apresentar o livro que será trabalhado. (5 min.)

- Primeiramente, explorar os elementos visuais do livro: capa, contracapa, ilustrações, entre outros. (5 min.)
- Breve discussão sobre o título e a primeira impressão do livro. (8 min)
- Distribuição do texto, para que acompanhem a leitura. (2 min).
- Leitura da obra pela professora. (10 min.)

4ª ETAPA: Questionamento do horizonte de expectativa

5. Quinta aula

5.1 Objetivos específicos

- Provocar a reflexão sobre as semelhanças e as diferenças entre a obra *A moça tecelã* e os contos de fadas tradicionais.

4.2 Encaminhamentos da aula

- Para introdução da aula, será proposto a leitura individual do texto, a fim de recordar o que foi trabalhado na aula passada. (10 min.)
- Discussão sobre a as primeiras impressões dos alunos sobre o conto. (10 min.)
- Dinâmica: envelopes com perguntas serão misturados em uma caixa e sorteados na turma. O aluno sorteado escolherá um envelope e deverá responder, em voz alta, a questão proposta, para provocar na turma a reflexão sobre a obra. (30 min.)
 1. Quem era a personagem protagonista?
 2. Qual era o nome da personagem?
 3. O que a personagem da mulher faz na obra? É uma função comum?
 4. Nos contos de fadas, trabalhados nas aulas anteriores, é mencionada a função das protagonistas?
 5. São descritas as características da moça tecelã ao longo do conto?
 6. Você encontra alguma semelhança entre os contos trabalhados na primeira aula e no conto *A moça tecelã*. Justifique sua resposta.
 7. Qual foi a trajetória de vida da moça tecelã no conto?
 8. O final do conto *A moça tecelã* o surpreendeu? Justifique sua resposta.

5ª ETAPA: Ampliação do horizonte de expectativa

6. Sexta aula

6.1 Objetivos específicos

- Estimular o interesse da turma para leitura da obra, envolvendo-os na solução do mistério que motiva o conto.
- Ler dois capítulos da obra em sala.
- Verificar a compreensão da leitura dos capítulos lidos.

6.2 Encaminhamentos da aula

- Apresentação da obra *O fantástico mistério de Feiurinha*, instigando os alunos a refletirem qual seria o mistério que envolve a obra (5 min.);
- Apresentação do autor Pedro Bandeira, por meio de fotos do autor e leitura de sua apresentação pessoal ao final do livro trabalhado. (5 min.)
- Antes de iniciar o processo de leitura do texto, será proposto um desafio sobre a construção do sumário da obra, para que a turma reflita sobre a formatação do sumário e tentem buscar razões para esta configuração. (5 min)
- Leitura feita pela professora do primeiro capítulo do livro: “Capítulo Zero” (5 min.);
- Discussão sobre o narrador da história, o contexto, as personagens que iniciam a obra, etc. (10 min.)
- Leitura silenciosa e individual dos alunos, do segundo capítulo “Capítulo Zero e meio”. (10 min.)
- Discussão sobre a compreensão da leitura do segundo capítulo e solicitação da leitura 5 capítulos seguintes para a próxima aula. (10 min)

7. Sétima aula

7.1 Objetivos específicos

- Ler os quatro capítulos restantes da obra.
- Concluir a leitura com a discussão sobre as impressões gerais da obra.

7.2 Encaminhamentos da aula

- Breve retomada das leituras realizadas na aula anterior (5 min.);
- Revisitação geral dos capítulos que teriam que ser lidos em casa. (10 min.)
- Leitura individual do oitavo capítulo (“Capítulo Zero, quase Um”) (5 min.)
- Leitura do nono capítulo (“Capítulo Zero, mais que quase um”), como jogral na sala. (20 min.);
- Leitura feita pela professora dos dois últimos capítulos (“Capítulo Zero, quase caindo no Um” e “Capítulo Um”) (5 min.).
- Discussão geral sobre as novas perspectivas trazidas pela leitura da obra *O fantástico mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira. (5 min)

8. Oitava aula

8.1 Objetivos específicos

- Relacionar as discussões feitas sobre a obra à realidade.
- Refletir sobre a importância da cultura escrita.
- Verificar as hipóteses elaboradas pelos alunos sobre a configuração do sumário.
- Encaminhar a produção de resenha.

8.2 Encaminhamentos da aula

- Breve revisitação do trabalho desenvolvido nas aulas anteriores. (5 min.);
- Sistematização das discussões: validade dos padrões de beleza (na ficção e na realidade), importância da cultura escrita para sobrevivência das histórias através do tempo. (20 min)
- Discussão sobre as hipóteses levantadas sobre o sumário. (10 min)

- Encaminhar a construção de uma resenha da obra lida, apresentando a estrutura do gênero e indicando a proposta da atividade, a qual será feita na próxima aula. (15 min)

9. Nona aula

9.1 Objetivos específicos

- Construir a resenha em sala.

9.2 Encaminhamentos da aula

- Solicitação da construção da atividade, revendo os pontos principais sobre a estrutura do gênero. (5 min)
- Leitura do enunciado, enfatizando os pontos a serem trabalhados ao longo do texto. (5 min)
- Produção da resenha e entrega para o professor. (30 min.)

OBS.: Caso algum aluno já tenha trazido a resenha pronta, ele poderá trocar o texto com o colega para leitura e sugestão, somando novas perspectivas sobre sua escrita. Ele também poderá utilizar o tempo para tirar possíveis dúvidas com o professor.

10. Décima aula

10.1 Objetivos específicos

- Propor a reescrita do texto.

10.2 Encaminhamentos da aula

- Entrega dos textos corrigidos. (5 min.)
- Exposição das adequações e inadequações presentes nos textos, exemplificando com as produções dos alunos. (30 min.)
- Dúvidas gerais e início da construção da reescrita para entrega na próxima aula. (10 min.)
- Conversa final, refletindo sobre os objetivos das leituras e sobre as atividades desenvolvidas. (5 min.)

ANEXO A – Crônica de Luis Fernando Veríssimo

Era uma vez... numa terra muito distante...uma princesa linda, independente e cheia de auto-estima.

Ela se deparou com uma rã enquanto contemplava a natureza e pensava em como o maravilhoso lago do seu castelo era relaxante e ecológico...

Então, a rã pulou para o seu colo e disse: linda princesa, eu já fui um príncipe muito bonito.

Uma bruxa má lançou-me um encanto e transformei-me nesta rã asquerosa.

Um beijo teu, no entanto, há de me transformar de novo num belo príncipe e poderemos casar e constituir lar feliz no teu lindo castelo.

A tua mãe poderia vir morar conosco e tu poderias preparar o meu jantar, lavar as minhas roupas, criar os nossos filhos e seríamos felizes para sempre...

Naquela noite, enquanto saboreava pernas de rã sauté, acompanhadas de um cremoso molho acebolado e de um finíssimo vinho branco, a princesa sorria, pensando consigo mesma:

- Eu, hein?... nem morta!