

Cadernos de Leitura do Texto Literário

Carlos Magno Gomes
Jeane de Cássia Nascimento Santos
José Ricardo de Carvalho
Organizadores



Aracaju, 2020

REITORIA

Reitor: Prof. Dr. Angelo Roberto Antonioli

Vice-reitor: Prof. Dr. Valter Joviniano de Santana Filho

DIREÇÃO DO CAMPUS DE ITABAIANA

Diretor: Prof. Dr. Marcelo Alves Mendes

Vice-diretora: Prof.^a Dr.^a Valéria Priscila de Barros

Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa

Prof. Dr. Lucindo José Quintans Júnior

Coordenação de PROFLETRAS/Unidade de Itabaiana (2019-2021)

Coordenadora: Prof. Dr. Carlos Magno Gomes

Coordenadora-adjunta: Profa. Dra. Christina Ramalho

CONSELHO EDITORIAL DAS EDIÇÕES DO PROFLETRAS

Prof. Dr. Carlos Magno Gomes (UFS)

Profa. Dra. Christina Ramalho (UFS)

Prof. Dr. Denson André Pereira da Silva Sobral (UFAL)

Profa. Dra. Jeane de Cássia Nascimento Santos (UFS)

Prof. Dr. José Ricardo Carvalho (UFS)

Profa. Dra. Maria de Fátima Berenice Cruz (UNEB)

Profa. Dra. Márcia Regina Curado Pereira Mariano (UFS)

Profa. Dra. Mariléia Silva dos Reis (UNILAB)

CONSELHO EDITORIAL CRIAÇÃO EDITORA

Ana Maria de Menezes

Fábio Alves dos Santos

Jorge Carvalho do Nascimento

José Afonso do Nascimento

José Eduardo Franco

Justino Alves Lima

Luiz Eduardo Oliveira Menezes

Martin Hadsell do Nascimento

Rita de Cácia Santos Souza

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

G633c Gomes, Carlos Magno (org.).
Cadernos de Leitura do Texto Literário / Organizadores: Carlos Magno Gomes, Jeane de Cássia Nascimento Santos e José Ricardo de Carvalho. – 1. ed. – Itabaiana, SE: Profletras; Aracaju, SE: Criação Editora, 2020.
ISBN: 978-65-80067-63-3
168 f.; il.

1. Compreensão na Literatura. 2. Ensino. 3. Leitura. 4. Literatura Brasileira. I. Título. II. Assunto. III. Gomes, Carlos Magno. IV. Santos, Jeane de Cássia Nascimento. V. Carvalho, José Ricardo de.

CDD 372.4
CDU 37:028.1

ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

1. Educação: leitura.
2. Educação: Métodos, técnicas de leitura.

REFERÊNCIA

GOMES, Carlos Magno (org.); SANTOS, Jeane de Cássia Nascimento (org.); CARVALHO, José Ricardo de (org.). **Cadernos de Leitura do Texto Literário**. 1. ed. Itabaiana, SE: Profletras; Aracaju, SE: Criação Editora, 2020.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO LIVRO CADERNO DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO 5

CADERNO DE PRÁTICA DE LEITURA DE CANÇÕES FEMININAS

Joseneide Santos de Jesus

Carlos Magno Gomes

APRESENTAÇÃO	10
ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	13
Leitura literária pelo viés cultural e subjetivo	13
Abordagem sobre o empoderamento feminino na escola	16
ROTEIRO DE LEITURA DE CANÇÕES	20
REFLEXÕES SOBRE O DEBATE DE GÊNERO	42
REFERÊNCIAS.....	43

Caderno de LEITURAS DO PERSONAGEM LAMPIÃO NA LITERATURA DE CORDEL

Carmem Alessandra Cabral Mota Matos

Jeane de Cássia Nascimento Santos

APRESENTAÇÃO	46
INTRODUÇÃO	47
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	48
METODOLOGIA	49
SEQUÊNCIA DIDÁTICA BÁSICA.....	50
ATIVIDADES	50
E PARA FINALIZAR.....	56
REFERÊNCIAS.....	57

CADERNO DE LEITURA DAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS DE LÉV TOLSTÓI

Vanúzia Vieira de Andrade

José Ricardo de Carvalho

APRESENTAÇÃO	60
APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO INICIAL	61
MÓDULO 1- As memórias da infância de LéV Tolstói	78
MÓDULO 2- Mais memórias da infância de Tolstói... ..	84
INTERPRETAÇÃO FINAL- As últimas memórias da infância de Tolstói	90
E PARA CONCLUIR... ..	98
REFERÊNCIAS	99

CADERNO DE OFICINAS DE LEITURA CULTURAL DE OS SERTÕES

Alexandra Cardoso da Silva Duarte

Carlos Magno Gomes

APRESENTAÇÃO	102
OBJETIVOS.....	104
CONCEITOS LITERÁRIOS.....	105
ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	108
ROTEIRO DE LEITURA DAS EXPEDIÇÕES	110
Primeira expedição: o início da luta.....	110
Segunda expedição: a travessia do cambaio	112
Terceira expedição: treme terra.....	113
Quarta expedição: o fim.....	114
OFICINAS DE LEITURA.....	117
Oficina 1: memórias: a recepção estética da obra	117
Oficina 2: multiletramentos	118
Oficina 3: modelo cultural de leitura	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	124

CADERNO DE LEITURA MULTIMODAL DE DIÁRIO DE HUMOR

Cláudia Virgínia Fontes Sacramento

José Ricardo Carvalho da Silva

APRESENTAÇÃO	126
ORGANIZAÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO	126
CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS	128
I.APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO INICIAL	138
II. PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA E LEITURA.....	139
III. MÓDULO I – Apresentação da obra Diário de um Banana e o autor Jeff Kinney	142
IV. MÓDULO II- O filme Diário de um Banana	148
V. MÓDULO III – O gênero de diário de humor multimodal	149
Atividade Interpretativa Multimodal.....	154
VI. LEITURA E INTERPRETAÇÃO FINAL	159
VII. E POR FIM	165
REFERÊNCIAS	166

APRESENTAÇÃO LIVRO CADERNO DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

Este livro didático é composto por cinco propostas de intervenção construídas pelos mestres formados pela quarta turma do PROFLETRAS, Mestrado Profissional em Letras em Rede, Unidade de Itabaiana (2017-2019). Este material foi produzido para ser utilizado por professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II. Cada caderno tem dicas e tutoriais de como as atividades podem ser desenvolvidas ou adaptadas conforme as disponibilidades da escola em que serão colocadas em prática. As abordagens de leitura e escrita que compõem cada um dos cadernos foram elaboradas em parceria entre os professores da educação básica e os pesquisadores da Universidade Federal de Sergipe. Cabe destacar que este programa em rede tem o apoio da CAPES, por meio do PROEB, que valoriza projetos voltados para a educação básica e tem como um dos pressupostos: produção de material didático para ser divulgado de forma gratuita a todos os professores das escolas públicas brasileiras.

Na primeira proposta, CADERNO DE PRÁTICA DE LEITURA DE CANÇÕES FEMININAS, elaborada por **Joseneide Santos de Jesus** e **Carlos Magno Gomes**, o/a professor/a vai encontrar uma proposta didática de leitura crítica de canções e poemas de autoria feminina com o intuito de debater o processo de emancipação das mulheres, bem como de investir na formação crítica do leitor para que reconheça o direito de liberdade da mulher. Essa prática propõe reflexões sobre a importância do empoderamento da mulher por meio da educação e do trabalho, valorizando sua independência profissional e financeira. Para cada atividade, os autores propõem roteiros de leitura que despertem a formação crítica do leitor quanto à desigualdade de gênero. Para tanto, foram exploradas canções que mostram a consciência crítica da mulher para romper com a tradição patriarcal. Entre as composições líricas, estão “Paradinha”, de Anitta, “Cheguei”, de Ludmila, “Desconstruindo a Amélia”, de Pitty, “Respeita as mina”, de Kell Smith, “Respeita”, de Ana Cañas, “Pagu”, de Zélia Duncan e Rita Lee, e “Balacobaco”, de Rita Lee. Para estabelecer diálogo com essas canções, o/a professor/a terá acesso a textos jurídicos, como as leis Maria da Penha e do feminicídio, possibilitando a ampliação do horizonte cultural dos leitores/as. Além disso, as atividades valorizam a luta contra as diferentes formas de violência e aniquilamento da mulher, questionando princípios machistas e preconceituosos por meio de interpretações textuais que priorizam o empoderamento feminino. No campo teórico, além da crítica feminista, estudos de Djamila Ribeiro e Lia Zanotta Machado, o/a professor/a encontrará reflexões sobre o letramento lírico e a performance artística das canções propostas por Paul Zumthor.

Na segunda produção, CADERNO DE LEITURAS DO PERSONAGEM LAMPIÃO NA LITERATURA DE CORDEL, planejado por **Carmem Alessandra Cabral Mota Matos** e **Jeane de Cássia Nasci-**

mento Santos, temos uma proposta de leitura da tradição oral do cordel de autores sergipanos, que se voltaram para as representações do lendário personagem Lampião. Esta prática pretende ampliar o horizonte cultural sobre o imaginário desse personagem nordestino, visto por alguns como perigoso bandido e por outros como um herói do povo. Para promover o debate e para que cada aluno escolha sua versão de forma livre, o/a professor/a encontrará atividades que exploram as obras: *Lampião: Herói ou Bandido?*, de João Firmino Cabral, *Lampião: coisas do cangaço*, de Ronaldo Dória, e *Capela da minha infância Parte II*, de Leopoldo Moreira. As autoras também exploram diferentes gêneros textuais para ampliar a formação do leitor: trechos de textos jornalísticos da época e algumas letras de canções que descrevem o personagem nordestino. As atividades propostas são organizadas dentro de sequência didática básica segundo a concepção de letramento literário de Rildo Cosson (2016). Portanto, o/a professor/a terá atividades tanto voltados para formação literária como para ampliação do ponto de vista dos/as leitores/as em formação.

Na terceira proposta: CADERNO DE LEITURA DAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS DE LÉV TOLSTÓI, temos uma abordagem textual que explora o gênero memória literária, elaborada por **Vanuzia Vieira de Andrade** e **José Ricardo Carvalho**. Nesse caderno, o/a professor/a terá um material didático composto por atividades de leitura que foram desenvolvidas por meio da perspectiva Interacionista Sociodiscursiva (ISD), de Bronckart, subsidiada por uma sequência didática conforme os pressupostos de Dolz e Schneuwly. O objetivo dessas atividades detalhadas é aproximar o/a leitor/a das especificidades do gênero memória literária através de uma Sequência Didática de Leitura (SDL) de aulas interativas que exploram como modelo s memórias literárias de LéV Tolstói. Esse gênero está sendo visto como um texto autobiográfico e tem como objetivo a *autorrepresentação* do agente produtor, dando pistas de seu passado e de seus sentimentos. Essa aproximação entre o eu que narra e o eu histórico é bem explorada nas atividades, priorizando a formação crítica do/a leitor/a por meio das habilidades de leitura e compreensão textual. Nas atividades propostas, foram privilegiados os níveis relacionados ao contexto de produção e à arquitetura textual desse gênero, valorizando os tempos verbais e elementos de coesão e coerência. Assim, o/a professor/a terá acesso a módulos de atividades que exploram as questões das memórias literárias e seus elementos estruturantes, envolvendo os/as participantes na produção de suas próprias narrativas.

Na quarta produção, temos um modelo de tutorial para execução de oficinas literárias, CADERNO DE OFICINAS DE LEITURA CULTURAL DE OS SERTÕES, de **Alexandra Cardoso da Silva Duarte** e **Carlos Magno Gomes**. Essa prática prioriza leituras de *Os sertões* (1901), de Euclides da Cunha, a partir do modelo cultural de leitura, que valoriza a formação identitária do leitor. O/A professor/a encontrará sugestões de oficinas de leitura, que priorizam a formação crítica do/a leitor/a literário/a por meio de reflexões sobre como as expedições da Guerra de Canudos são detalhadas pelo autor no capítulo “A luta”, que englobou as seguintes expedições:

“Travessia do Cambaio”, “Expedição Moreira César”, “Quarta expedição” e “Últimos dias”. A leitura dessa obra para o Ensino Fundamental se justifica pela necessidade de ampliarmos o debate pertinente à formação identitária dos jovens brasileiros, levando em conta as lutas de resistência do povo de Canudos, na Bahia. Para ampliar o contato com o texto literário, esta proposta dialoga com textos multimodais que privilegiam as imagens como um documentário e uma História em Quadrinhos (HQ), adaptados/baseados nos fatos narrados na obra literária. Pela diversidade ideológica e pela possibilidade de utilização de recursos audiovisuais, tal prática de leitura se mostra colaborativa e voltada para a interação do estudante com a memória local.

Na quinta proposta pedagógica, CADERNO DE LEITURA MULTIMODAL DE DIÁRIO DE HUMOR, produzida por **Cláudia Virgínia Fontes Sacramento** e **José Ricardo Carvalho da Silva**, temos diversas atividades voltadas para as últimas séries do Ensino Fundamental. O/A professor/a encontrará diferentes modelos de exercícios de uma proposta de leitura com o gênero diário de humor, por uma perspectiva multimodal. As tarefas são propostas a partir de trechos do livro *Diário de um Banana*, de Jeff Kinney, sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), sustentada pelas abordagens de Bronckart e pelas reflexões da Gramática do Design Visual (GDV), defendidas por Kress e Van Leeuwen. O gênero diário é muito atual por estar relacionado às produções escritas dos alunos nas redes sociais, visto que as postagens de si e sobre si se transformaram em uma exigência dessas redes. Vale lembrar que muitos/as professores/as exploram os diários de leitura como um método de aprendizagem. Apesar de ser considerada uma escrita privada, a prática do diário de leitura é explorada neste caderno como uma estratégia de registro das diferentes etapas do leitor diante do texto literário. Didaticamente, essa proposta é composta por considerações teóricas que embasam a pesquisa, seguida de sugestões de uma produção diagnóstica de leitura. As atividades foram desenvolvidas de maneira sistemática, por meio de oficinas de leitura e interpretação das páginas do diário. No decorrer das atividades, serão apresentadas orientações de como trabalhar com os alunos que podem ser adaptadas ou modificadas para a realidade da sua sala de aula.

Com esses cinco cadernos, ressaltamos a importância da divulgação das pesquisas elaboradas no âmbito do PROFLETRAS para que outros professores possam adaptá-las a suas realidades. Nossa principal meta é a melhoria dos índices de leitura e escrita dos alunos da Educação Básica por meio de produção de atividades didáticas fundamentadas por conceitos e pressupostos linguísticos e literários relevantes para práticas escolares contemporâneas. Agradecemos aos/às professores/as que participaram desta coletânea e a CAPES pelo apoio financeiro, indispensável para consolidação da formação continuada de professores no Brasil.

Itabaiana, março de 2020.

Organizadores



CADERNO DE PRÁTICA DE LEITURA DE CANÇÕES FEMININAS

 **JOSENEIDE SANTOS DE JESUS
CARLOS MAGNO GOMES**

APRESENTAÇÃO

O trabalho de leitura em sala de aula é uma prática de indiscutível contribuição para a formação de seres com uma aprendizagem cada vez mais significativa e ampla. O processo de leitura pode proporcionar maior consciência crítica sobre a realidade ou sobre diversos outros aspectos atrelados ao conhecimento da língua portuguesa. Partindo dessa premissa, elaboramos este Caderno como proposta didática de leitura crítica de canções e poesias de autoria feminina para debater o processo de emancipação das mulheres, bem como da luta por direitos.

A escolha por trabalhar com o gênero canção está atrelada ao fato de ser um texto muito apreciado pelos/as adolescentes, além de possuir um caráter múltiplo. Outro fator importante para incentivar o hábito de leitura em sala de aula também é a escolha de temáticas que estejam atreladas a uma vivência mais próxima do nosso público leitor. Sendo assim, o presente caderno pedagógico apresenta para você professor/a de língua portuguesa uma sugestão de trabalho para discutir a temática do empoderamento feminino e dos direitos da mulher com o intuito de promover a intervenção social para a redução dos casos de violência, opressão e controle sobre a mulher, visto que somos frutos de uma sociedade que ainda propaga discursos misóginos e machistas de ofensa e negação dos direitos das pessoas do gênero feminino.

Dessa forma, propomos uma prática de leitura que oportunize o debate e a reflexão sobre o respeito ao ser humano, independentemente do gênero, visto que esse tipo de desigualdade ainda está muito presente em nossa sociedade justificando preconceito, violência e opressão contra as mulheres. Desmistificar esses preconceitos em sala de aula pode contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

Essa é também uma oportunidade para permitir a propagação da voz feminina. O material didático da educação básica na rede pública brasileira prioriza a seleção de textos canônicos que são baseados em critérios gerais da crítica literária. O problema maior nesse processo de está no fato de não haver a inclusão de textos de autoria feminina. Logo, a voz masculina prevalece nas aulas de literatura. Por essa razão, os textos para a realização deste caderno são de autoria feminina e debatem justamente o tema da emancipação, luta por direitos e espaço da mulher.

Vale ressaltar que este caderno resultou de uma pesquisa desenvolvida por meio do programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) aplicada em sala de aula numa turma de nono ano do ensino fundamental da rede pública. Nessa oportunidade, as atividades desenvolvidas tiveram como objetivo ampliar as habilidades de interpretação e compreensão textual, bem como o horizonte de expectativas dos/as discentes sobre as relações de gênero. Foi uma prática de leitura muito produtiva com muitos resultados satisfatórios.

As canções selecionadas para serem lidas e analisadas foram “Paradinha”, de Anitta, “Cheguei”, de Ludmila, “Desconstruindo a Amélia”, de Pitty, “Respeita as mina”, de Kell Smith, “Respeita”, de Ana Cañas, “Pagu”, de Zélia Duncan e Rita Lee e “Balacobaco”, de Rita Lee. Para estabelecer diálogo com esses textos serão incluídas as poesias “Com licença poética”, de Adélia Prado e “Ser mulher” de Gilka Machado. Também deixamos como sugestão a inclusão de textos jurídicos que tratam dos direitos da mulher: a lei Maria da Penha, a lei do feminicídio e a lei contra a importunação sexual.

Trabalhar as canções e as poesias, estabelecendo diálogos com os textos jurídicos, justifica-se pelo fato de nossa metodologia estar ancorada no método cultural de leitura defendido por Gomes. De acordo com essa abordagem, o texto não está desvinculado do seu contexto de produção. Logo, no processo de recepção textual o/a leitor/a pode agregar seus conhecimentos oriundos de contextos sociais, históricos e culturais para ampliar a sua visão de mundo, pois as questões identitárias fazem com que o texto signifique mais para o seu/sua leitor/a (2012, p. 168).

Diante de tais considerações, apresentamos o *Caderno de prática de leitura de canções femininas* como sugestão para o trabalho de leitura em sala de aula, especialmente com turmas do ensino fundamental II, visando desenvolver habilidades de compreensão textual sob uma ótica crítica e, ao mesmo tempo, suscitar uma reflexão sobre os direitos humanos, visto que combater a desigualdade de gênero em nossa sociedade é uma questão de intervenção social para que tenhamos uma sociedade mais justa e atualizada sobre nossos direitos e deveres.

O caderno apresenta uma abordagem teórica e metodológica, que envolve a discussão dos principais conceitos que dão sustentação ao trabalho, bem como a descrição de como os textos podem ser trabalhados, incluindo as atividades e a discussão teórica de cada tema proposto para ser abordado com os textos escolhidos.

Vale ressaltar que propomos apenas algumas sugestões de discussões que podemos fazer em sala de aula a partir desses textos. Fica, assim, a critério de você docente adequar as atividades às necessidades da sua turma acrescentando e/ou modificando o que julgar necessário.

OBJETIVOS

Objetivo geral:

Oportunizar aos/às alunos/as uma prática de leitura crítica de canções de autoria feminina estabelecendo relações com textos poéticos e jurídicos que tratam da temática dos direitos e do empoderamento feminino.

Objetivos específicos:

- ampliar o horizonte cultural do/a leitor/a de canções contribuindo para o letramento estético crítico;
- possibilitar o conhecimento da canção como gênero textual desenvolvendo habilidades de leitura e interpretação textual;
- propiciar reflexões sobre aspectos ideológicos e sociais que impulsionaram relações
- conflituosas de gênero na sociedade;
- favorecer a divulgação da produção artística e literária de autoria feminina;
- divulgar por meio de uma abordagem pedagógica leis que visam coibir e punir casos de violência contra a mulher.

ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

LEITURA LITERÁRIA PELO VIÉS CULTURAL E SUBJETIVO

A prática de leitura em sala de aula torna-se mais significativa a partir do momento que promove no/a leitor/a a ampliação do seu horizonte de expectativas. Para que isso ocorra existem diversas possibilidades e gêneros textuais à disposição dos/as docentes. Os gêneros literários costumam ter excelentes recepções, especialmente no ensino fundamental. Nessa fase da vida escolar a leitura de textos que aguçam a subjetividade e a criticidade são excelentes para promover momentos de leituras prazerosas, além de auxiliarem na compreensão de mundo e de diversos aspectos linguísticos.

Além de contos, crônicas e poemas, a canção é um gênero de extrema aceitação em sala de aula. Conforme Simone S. de Alcântara, a canção é um gênero híbrido e extremamente popular, pois transita em diversos equipamentos eletrônicos, em shows, teatros, telenovelas, entre outras representações artísticas. A canção (en) canta diversos públicos “das letras à palavra, dos sons à voz, à melodia, à *performance* e à tecnologia (ou seria em sentido inverso?), para, dessa maneira, compor a poesia nossa de cada dia” (2012, p. 28).

Sendo assim, a canção está presente em diversos espaços e contextos na vida da grande maioria das pessoas, independentemente do gênero que aprecia. Em se tratando do público adolescente e jovem, o hábito de ouvir músicas é ainda mais corriqueiro. Outra razão para se trabalhar com a canção é pela possibilidade de estabelecer diálogos com o texto poético, já que da música também se emana poesia.

De acordo com Pinheiro, o trabalho com o texto poético traz diversas contribuições para a aprendizagem humana.

Em mais de trinta anos de convivência com jovens, posso afirmar que é possível promover um trabalho sensibilizador através da poesia. E que sensibilizar não é oba-oba e não precisa da razão, da reflexão. A proposta pode ser exigente, mas é sobremaneira prazerosa. Nesse percurso, uma questão é fundamental: não ensinamos poesia, não é um saber técnico instrumental que define o trabalho com a literatura numa perspectiva de formação de leitores; é, antes, uma convivência com os jovens e com a poesia (PINHEIRO, 2018, p. 123/124).

Nessa perspectiva, trabalhar com textos poéticos vai além de trabalhar sentimentos e emoções. Não que essa abordagem não seja interessante. Porém, por meio da poesia, pode-se também realizar um trabalho também voltado para a compreensão das diversas realidades que cercam a vida dos/as leitores/as. Para que isso ocorra é fundamental introduzir os/as alunos/as no universo poético. Ao sentir e pensar as emoções e ideias que emanam dos textos os/as leitores podem ampliar o seu conhecimento de mundo, bem como conhecer melhor a si e ao/a outro/a. A música, por ser poesia, materializa emoção e subjetividade e pode alargar nossos horizontes de saberes e sensações.

Para Rouxel,

Se o leitor domina um texto, se apropria dele, este deixa de ser uma coisa em si: ele significa para o leitor, estimula seu pensamento. Nessa situação, os textos são lidos para pensar o mundo e para se construir. A cultura literária é então uma cultura ativa (que requer engajamento do leitor e em troca o ajuda a pensar (2013, p. 171).

Quando o/a leitor/a compreende o texto, este não é um objeto desvinculado da realidade. Dele se extrai diversos significados que aguçam a reflexão. Texto e leitor/a dialogam de modo que essa prática auxilie na compreensão do mundo externo ou interno. O texto alarga os horizontes de quem se engaja com as mensagens transmitidas exigindo, assim, uma postura ativa por parte do/a leitor/a. Nesse sentido, “um texto só existe, verdadeiramente, na medida em que há leitores (pelo menos potenciais) aos quais tende a deixar alguma iniciativa interpretativa” (ZUMTHOR, 2018, p. 24).

Diante disso, apresentamos uma proposta de leitura que prima pelo engajamento do/a leitor/a não apenas com o texto, mas também com a sociedade. Neste trabalho abordamos uma prática de leitura literária numa perspectiva interdisciplinar. Segundo Gomes,

Tal prática interdisciplinar é possível por deixarmos de lado a definição de literatura como objeto estético-artístico para tratá-la como produção estético-cultural, marcada pelas diferenças ideológicas que fazem parte da construção textual e da recepção crítica (2012, p. 168).

E justamente por conta disso, nossa proposta procura dar enfoque maior para a leitura ideológica que os textos selecionados possibilitam. Não trabalharemos o gênero textual canção ou o poema do ponto de vista da sua estrutura e/ou estético de forma detalhada. Esse enfoque tem a sua relevância, no entanto, por haver necessidade de delimitação do tema e da abordagem, priorizamos dar enfoque à temática do empoderamento feminino oportunizando a propagação das vozes silenciadas pela tradição clássica canônica que prioriza a seleção de textos de autoria masculina para fazerem parte do currículo escolar, principalmente na educação básica.

Partindo dessa premissa, a abordagem metodológica que orienta este trabalho tem como referencial maior o modelo cultural de leitura defendido por Gomes, pois privilegiamos a leitura e a interpretação textual vinculadas ao contexto histórico, social e cultural do/a leitor/a.

Metodologicamente, defendemos o modelo cultural de leitura como uma opção política de interpretação para dar visibilidade às questões identitárias por meio da recepção textual. Tal pedagogia da leitura cultural valoriza a alteridade e as diferenças identitárias em suas diferentes interfaces de classe, de raça, ou de gênero, de sexualidade etc (GOMES, 2012, p. 168).

Diante desse contexto, uma metodologia que visa trabalhar o texto promovendo relações com intertextos históricos, culturais e sociais possui grande pertinência por possibilitar ao/a aluno/a a oportunidade de refletir sobre seu contexto. Dessa maneira, torna-se possível a formação de cidadãos e cidadãs mais críticos/as e conscientes quanto ao seu engajamento perante a sociedade.

Por meio da temática do empoderamento feminino os/as discentes serão convidados/as a analisarem e questionarem aspectos que representam o contexto de dominação masculina por meio da recepção de textos que questionam a legitimidade discursiva que ocasionou no processo de controle que a sociedade machista e patriarcal exerce sobre o corpo feminino, bem como sobre a propagação de discursos que visam inferiorizar a pessoa representante do feminino.

Nesse processo a subjetividade do/a leitor/a é de fundamental importância, visto que o seu imaginário pode alimentar-se de diversas fontes:

compõe-se de imagens e representações que provêm da sua experiência do mundo – da sua história pessoal, do imaginário coletivo da sociedade em que vive – e das suas experiências estéticas anteriores. Que parte cabe a cada uma dessas fontes? Não é possível dizer. De acordo com o indivíduo, de acordo com a situação de leitura, uma ou outra será dominante (ROUXEL, 2013, p. 200).

Assim sendo, a interpretação que os/as alunos/as fazem de textos sobre a temática aqui debatida está diretamente atrelada às suas experiências reais. Em se tratando de uma sociedade patriarcal e machista que nega os direitos da mulher, é fundamental trabalhar com uma prática de leitura que visa oportunizar os/as discentes a realizarem atividades em que vão utilizar da sua subjetividade para atribuírem sentidos aos textos. Com isso, também terão a possibilidade de questionarem “o imaginário coletivo da sociedade” a respeito da desigualdade de gênero. Não é o bastante perceber como funciona esse imaginário, é imprescindível

perceber quantas injustiças estão atreladas nesse processo. Dessa forma, as leituras continuarão agregando novos saberes para que os/as leitores/as ampliem os seus repertórios de experiências subjetivas.

ABORDAGEM SOBRE O EMPODERAMENTO FEMININO NA ESCOLA

A escola nos dias atuais, mais do que nunca, precisa primar por uma educação que valorize os direitos humanos e oriente o sujeito para compreender que direitos e deveres caminham juntos. Infelizmente nossa estrutura social está constituída de uma forma que o reconhecimento e a garantia desses direitos e deveres não ocorrem de forma espontânea. Muitas vezes nos são negados de diversas maneiras. Logo, tornar-se um ser politizado e consciente do seu papel social é algo necessário para vivermos com o mínimo de dignidade.

De acordo com Lara, a sociedade propaga o discurso que o sucesso de cada indivíduo depende do seu esforço individual. Com isso, coloca sobre o sujeito a responsabilidade sobre o seu sucesso ou insucesso, desconsiderando as condições que propiciam ou não o alcance de determinadas conquistas, visto que “A narrativa do sucesso alcançado unicamente por mérito só funciona quando há esse conveniente apagamento da história, das raízes e das condições de vida de cada indivíduo” (2016, p. 71). Numa sociedade marcada pela desigualdade de classe, etnia, gênero, entre outras, não há como todas as pessoas acessarem os mesmos espaços de oportunidades e cidadania.

No tocante à desigualdade de gênero, Lara nos lembra que por mais que nós mulheres tenhamos alcançado muitas conquistas ainda está muito distante a tão sonhada igualdade. O Brasil, por exemplo, está como o segundo pior país quando se trata de igualdade salarial entre homens e mulheres/desemprego (2016, p. 68). Isso demonstra que precisamos fortalecer o debate em sala de aula com as novas gerações para que não formemos pessoas conformadas com a situação social que lhes forem apresentadas, especialmente as mulheres.

não, as mulheres não estão dominando o mundo dos negócios. É inegável que houve algum progresso, mas – como sempre acontece quando questões estruturais estão envolvidas – ele se dá de forma lenta e gradual. Difundir a ideia de que, como grupo, as mulheres “chegaram lá” é simplesmente enganador. Da mesma forma a noção de que, nesse cenário, os maiores obstáculos entre uma mulher e uma vida de sucesso estão dentro dela mesma chega a ser cômico (LARA, 2016, p. 68).

Por essas razões, podemos introduzir a temática da igualdade de oportunidades para homens e mulheres sem esquecer de levar em consideração os aspectos estruturais atrelados nesse

processo. Uma das formas é oportunizar debates para promover a conscientização das meninas de que elas têm o direito e a capacidade de decidirem sobre os seus destinos, bem como sobre escolha da profissão que quiserem, lembrando que podem existir empecilhos de ordem social, mas que é necessário inicialmente desfazer mitos e crenças de ordem misóginas e machistas que visam justamente impedir que elas alcancem espaços de cidadania.

Quanto aos meninos, precisam entender que os seus papéis também precisam se modificar e que eles não devem pensar que determinadas profissões são exclusivas para eles apenas. Esse pode ser um trabalho demorado, no entanto podemos ir plantando as sementes para aos poucos irmos auxiliando na redução das desigualdades.

Ao priorizarmos a voz feminina neste trabalho não temos o intuito de calar a voz masculina, nem de excluí-las dos espaços de educação. Na verdade, o que pretendemos é permitir que essas vozes, que sempre foram silenciadas, possam falar. Além do que se o tema é exclusivamente voltado para os direitos da mulher, ninguém melhor que elas para falarem sobre isso. A voz masculina não representa nossas dores, angústias, anseios e desejos. É preciso que cada um tenha o seu “lugar de fala”.

Conforme lembra Djamilia Ribeiro, dentro do próprio feminismo há hierarquias. Nem todas as mulheres falam do mesmo lugar porque não têm as mesmas oportunidades.

Assim, entendemos que todas as pessoas possuem lugares de falas, pois estamos falando de localização social (...). O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *locus* social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados (RIBEIRO, 2017, p. 86).

Desse modo, é fundamental que cada um/a compreenda de que lado se encontra, a qual grupo pertence, se ao grupo privilegiado ou ao subalternizado e questionem quais razões causam essa desigualdade. Enquanto o objetivo da maioria das pessoas continuar sendo sair de uma classe social marginalizada para pertencer ao grupo que detém o controle social sempre haverá desigualdade, pois sempre será alimentado o ciclo do dominante x dominado.

Quando falamos de mulheres acessando espaços de cidadania, não estamos falando de tirar os homens de determinados espaços para que elas entrem; quando expomos sobre a importância de dar voz à mulher, não estamos querendo fazer calar os homens. O feminismo representa, antes de qualquer coisa, uma luta pela igualdade de condições e oportunidades para o ser humano, independentemente de ser considerado/a homem ou mulher.

É notório que a existência das leis não denota garantia desses direitos, além do que há outras barreiras muito sérias a serem vencidas. Ainda são poucas as delegacias especializadas para se acompanhar casos de denúncias feitas pelas mulheres e ainda é muito pequena a quantidade de mulheres que trabalham no judiciário brasileiro.

Os repertórios simbólicos dos profissionais de direito como vozes de autoridade ainda se dividem nas fissuras de variantes de inovação de relações de igualdade de gênero e de variantes de reprodução dos valores de longa duração em torno da antiga “honra das famílias”, transmutada em “harmonia familiar” (MACHADO, 2017, p. 46).

O judiciário brasileiro ainda atua baseado numa visão patriarcal e tradicional no julgamento de questões familiares. Além do que “o lugar de fala” desses profissionais está bem distante do público com o qual costuma lidar. Em muitos casos, uma mulher negra, da periferia e/ou sem instrução escolar sente-se até inibida diante de profissionais como juízes e promotores. O *locus* social frequentado por eles é totalmente diferente. Além de representar a ideia de autoridade, raramente uma pessoa de classe menos favorecida chega a ocupar esses cargos. Sendo assim, muitas vezes quem procura a justiça para tentar solucionar questões de ordem judiciária sente que há muita distância entre o mundo que ela vive e o mundo de quem vai analisar e julgar o seu processo.

O perigo de tratar o sujeito social a partir de uma classificação de gênero pode interferir diretamente em sua formação como pessoa. Moore argumenta que

Um dos conjuntos de processos ou relações mais difíceis de captar quando se trata de discutir a construção de sujeitos marcados por gênero é como as representações sociais do gênero afetam as construções subjetivas, e como a representação ou auto-representação subjetiva do gênero afeta sua construção social (2000, p. 20/21).

Dessa forma, é um processo complexo analisar de que modo as construções sociais e subjetivas mesclam-se nesse processo. Porém, não há como negar, que a relação de dominação masculina trouxe e continua trazendo inúmeros problemas para o ser feminino. O perigo reside justamente no fato de usar essa dominação como mecanismo para justificar a superioridade do homem perante a mulher, o controle do corpo feminino e os inúmeros tipos de violência que as mulheres continuam sofrendo.

Isso porque a dominação masculina não está restrita apenas aos espaços privados. Nos termos de Bourdieu, a perpetuação dessa dominação não reside apenas nos “lugares mais visíveis de seu exercício, isto é, dentro da unidade doméstica” (2018, p. 15). Foi essa visão que aguçou inicialmente o olhar e o discurso feminista. Porém, ela está presente

em instâncias como a Escola ou o Estado, lugares de elaboração e de imposição de princípios de dominação que se exercem dentro mesmo do universo mais privado, é um imenso campo de ação que se encontra aberto às lutas feministas, chamadas então a assumir um papel original, e bem definido, no mesmo seio das lutas políticas contra todas as formas de dominação (BOURDIEU, 2018, p. 15).

Ao reconhecer esse processo mais amplo de poder, controle e subordinação exercido do masculino sobre o feminino, as lutas feministas têm amplo terreno para desbravar. São diversos fatores que fortalecem os discursos legitimados por instituições responsáveis por pregar o respeito ao próximo e tentar garantir o alcance de direitos e cumprimento de deveres. Porém, em alguns aspectos, esses mesmos órgãos são responsáveis por desintegrar ainda mais os membros da sociedade reforçando os mecanismos de controle e opressão.

Por tais razões, discutir na escola o feminismo e o processo de emancipação da mulher pode promover um resgate da cidadania que é negada a muitas pessoas. Existe um caminho longo a ser trilhado, muitas conquistas a serem alcançadas, visto que há que se reconhecer que “nosso mundo está cheio de homens e mulheres que não gostam de mulheres poderosas” (ADICHIE, 2017, p. 13). Uma mulher consciente dos seus direitos não aceita pacificamente as nuances da dominação masculina, visto que questiona os discursos legitimadores dessa dominação e orienta outras mulheres para lutarem por seus direitos. Assim, mulheres poderosas e empoderadas incomodam porque desestabilizam a ordem estabelecida pela sociedade patriarcal e machista.

ROTEIRO DE LEITURA DE CANÇÕES

ATIVIDADE 01: Conceito de empoderamento feminino



Antes de iniciar o processo de leitura, é imprescindível que o/a professor/a realize uma sondagem sobre o horizonte de expectativas dos/as alunos/as a respeito do tema a ser abordado. Sendo assim, será dado início à etapa de sondagem com uma conversa entre o/a professor/a e a turma. Ele/a poderá anotar na lousa uma lista com os nomes de algumas profissões, tais como piloto/a de avião, jogadora/a de futebol, médico/a, cabeleireiro/a, dono/a de bar, entre outras. Em seguida, o/a docente questionará os/as alunos/as se todas são adequadas para homens e mulheres.

Durante a mesma discussão, é importante que o/a professor/a pergunte aos/as alunos/as como ocorre a divisão de tarefas na casa deles/as e quem trabalha fora; se homens e mulheres fazem as atividades domésticas e cuidam das crianças ou se essas são apenas funções de uma pessoa da casa. Diante das respostas, o/a docente vai conhecendo como se dá as relações de gênero no ambiente familiar dos/as seus/suas alunos/as.

A partir dessa sondagem inicial, é importante saber o que os/as alunos/as conhecem sobre o tema empoderamento feminino. Assim, o/a professor/a deverá registrar na lousa as seguintes perguntas:

- Você já ouviu falar na palavra empoderamento? O que ela significa?
- E empoderamento feminino?
- A mulher tem conquistado muitos espaços na sociedade contemporânea? O que você pensa sobre isso?
- Homens e mulheres são tratados de forma diferente na sociedade? Como e/ou em quais situações isso pode ser observado?

Os/as discentes poderão responder às questões por escrito e depois realizar a explanação coletiva. Após a exposição dos posicionamentos dos/as alunos/as, o/a professor/a exibirá o vídeo intitulado *Empoderamento das mulheres* (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6RSc_XYezig).

Depois que finalizar a exibição do vídeo, pode-se estabelecer um comparativo entre as anotações dos/as discentes e as apresentadas.

ATIVIDADE 02 Conhecendo leis de amparo à mulher



Esta fase é importante para argumentar com os/as alunos/as que o mais importante não é discutir conceitos, mas entender que há diversas formas de ampliar o empoderamento das mulheres. Uma dessas maneiras é o conhecimento dos nossos direitos, por isso é pertinente introduzir uma discussão a respeito de algumas leis que tratam de direitos mais voltados para o público feminino. Neste momento, o/a professor/a providenciará a cópia dos seguintes textos: lei Maria da Penha, lei do feminicídio e a lei dos crimes de importunação sexual.

A turma será dividida em três grupos para realizar a leitura dos textos, sendo que a lei Maria da Penha é importante dar ênfase ao artigo 7º, que trata da descrição das formas de violência doméstica e familiar contra a mulher e ao artigo 23, que apresenta as medidas protetivas de urgência à ofendida. Caso seja possível, o/a professor/a pode trabalhar outros artigos ou solicitar que os/as alunos/as pesquisem a lei completa para realizarem a leitura em casa.

Ao finalizarem a leitura, o/a professor/a solicitará que os/as alunos debatam em grupo o texto legislativo ao tempo que o/a docente acompanha as discussões tirando possíveis dúvidas. Em seguida, os/as discentes farão a explanação oralmente sobre os textos lidos.

Finalizada a explanação, o/a professor/a exibirá alguns vídeos que destacam e explicam casos de violência: *2 minutos para entender a cultura do estupro* (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7a2uY64lwXY>); *2 minutos para entender a violência doméstica* (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jv7FWOmMU70>) e *Violência nos relacionamentos* (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ugc5S1sJ_sY).

É importante solicitar que cada grupo analise um dos vídeos para comandar a discussão. Para tanto, pode-se solicitar que os/as alunos/as registrem as relações que são possíveis estabelecer entre a lei que o seu grupo leu e o vídeo.

Trazer essas leis e esses vídeos para a sala de aula é imprescindível porque é uma oportunidade de debater o quanto o conhecimento das leis pode favorecer ainda mais o empoderamento da mulher por meio da percepção de que, enquanto ser humano, ela é digna de carinho e respeito em seu seio familiar, no trabalho e na sociedade como um todo. Promover esse tipo de debate na escola e agregar informações sobre essa legislação, além de ser amplamente justificável para diminuir as desigualdades e conflitos de gênero na sociedade, é uma forma da escola contribuir para a formação da cidadania.

ATIVIDADE 03: Leitura das canções “Paradinha”, de Anita e “Cheguei”, de Ludmilla



Nesta etapa o/a professor/a poderá propor a leitura e a análise dos videocliques de duas canções: “Paradinha”, música 01, (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-73pafJ9RFg>), interpretada por Anita, que a compôs juntamente com Umberto Tavares e “Cheguei”, música 02, (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RNVLCr-Y7rQ>), que tem autoria de André Vieira e Wallace Vianna, interpretada pela cantora Ludmilla. Após a exibição dos videocliques o/a professor/a entregará a letra das músicas juntamente com algumas questões para iniciar a interpretação das mesmas.

Por meio dessas canções o/a professor/a poderá debater a visão do empoderamento feminino atrelado à sensualidade, à autonomia da mulher no ato da conquista, bem como a visão de mulher poderosa relacionado ao estrelismo social.

Para permitir que a reflexão ocorra tanto individualmente, como coletivamente, os questionamentos sobre as músicas serão entregues aos/às alunos/as de forma impressa juntamente com as letras das músicas para serem respondidas individualmente. Após realizarem a atividade, a/o professor/a conduzirá a discussão promovendo um debate entre todos/as fazendo um comparativo sobre as respostas dos/as discentes. É importante também retomar as discussões da oficina anterior sobre o conceito de empoderamento feminino.

Paradinha (Anitta)

Eu quero ver você enlouquecer
Quero te provocar, você vai ver que
Quando eu quero alguma coisa, eu posso fazer
Se não me conhece, não duvide de mim, pois
[...]

Eu deixei seu mundo de cabeça pra baixo
Você vai negar de novo?
Se me disser a verdade, talvez
Eu começo agora em um, dois, três, vai!

A paradinha
A paradinha, ah ah ah ah
A paradinha
A paradinha, ah ah ah ah
[...]

Disponível em: <https://www.letras.mus.br/anitta/paradinha/traducao.html>. Acesso em 12 de abril de 2018.

Cheguei (Ludmilla)

Cheguei (cheguei)
Cheguei chegando, bagunçando a zorra toda
E que se dane, eu quero mais é que se exploda
Porque ninguém vai estragar meu dia
Avisa lá, pode falar

Que eu cheguei com tudo
Cheguei quebrando tudo
Pode me olhar, apaga a luz e aumenta o som
A recalcada pira
Falsiane conspira
Pra despertar inveja alheia eu tenho dom

Se não gosta, senta e chora
Hoje eu tô a fim de incomodar
Se não gosta, senta e chora
Mas saí de casa pra causar
[...]

Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/ludmilla/cheguei.html>. Acesso em 12 de abril de 2018

QUESTÕES PARA A ATIVIDADE PRÁTICA

Interpretando canções: “Paradinha” (Anita e Umberto Tavares) e “Cheguei” (André Vieira e Wallece Vianna), interpretada pela cantora Ludmilla.

1. Como o empoderamento feminino está presente nessas músicas?
2. Que músicas tratam a mulher como objeto de desejo podem influenciar na propagação da cultura machista? Explique.
3. Explique como essas músicas podem evidenciar:
 - a) uma crítica social;
 - b) a sensualidade feminina.
4. A primeira música, “Paradinha” foi composta por Anita e Umberto Tavares. Já a segunda, “Cheguei” foi escrita por André Vieira e Wallece Vianna. O fato das duas músicas terem sido compostas por homens (mesmo que uma em coautoria de uma mulher) pode ter relação com a exaltação da sensualidade feminina? Por quê?
5. O videoclipe auxilia na compreensão das canções, ou seja, as imagens ajudam a reforçar os sentidos dos textos? Justifique.

ROTEIRO DE LEITURA



Por meio dessas canções os/as alunos serão convidados a refletirem como está presente a exaltação do corpo e da sensualidade feminina nas duas músicas; se as imagens dos videocliques também reforçam essa ideia; qual ideia de empoderamento está presente nas letras e imagens transmitidas nas músicas.

Essas análises são importantes porque, muitas vezes, na concepção de alguns/algumas adolescentes, ser uma mulher livre significa ter liberdade para fazer qualquer coisa que sentir vontade, bem como apenas tomar a iniciativa na conquista, atrair a atenção para o seu corpo; que ser empoderada e independente está relacionado com ter bom poder aquisitivo ou atender aos padrões de beleza da sociedade.

A esse respeito Lara discorre sobre a incorporação dos valores neoliberais no discurso feminista que impulsionou a difusão do termo *Girl power* (poder das meninas). “Originalmente, o termo está ligado ao *Riot Grrrl*, movimento norte-americano de bandas formadas por mulheres – muitas das quais eram também escritoras, ativistas e recém-graduadas – que questionavam o machismo no ambiente musical” (LARA, 2016, p. 64). Com o passar do tempo esse termo passou a ser difundido pela mídia como “a expressão sinônimo de garotas bonitas e poderosas e associando-a a produtos de massa, como séries de TV e banda pop como as *Spice Girls*” (LARA, 2016, p. 64). Logo, tornou-se comum associar a imagem de uma mulher poderosa à aquela que atende aos preceitos do estrelismo artístico e/ou social.

Isso torna-se um problema porque promove a exclusão de quem não pertence a esse grupo de mulheres, além do que nos condiciona a pensar que a conquista da autonomia e da independência depende apenas da nossa responsabilidade. É algo individual.

Amplamente aceito pela mídia e pela sociedade em geral, o discurso do *girl power* não promove a união de garotas em prol de transformações sociais – pelo contrário: convida-as a se tornarem poderosas por meio do consumo de músicas e produtos e a se conformarem diante das normas das indústrias da moda e da beleza. Assim, deixa de representar uma ameaça ao status quo e à ideologia da classe média branca, promovendo as imagens femininas demandadas pelo novo capitalismo (LARA, 2016, p. 64).

Desse modo, esse tipo de associação é muito perigoso porque atende aos preceitos da sociedade capitalista e inferioriza as pessoas que não acompanham esse tipo de padrão. Ainda segundo Lara, associar o empoderamento ao sucesso pessoal, à autoestima e ao atendimento aos padrões de beleza correspondem a um “falso empoderamento”, pois a desigualdade entre

homens e mulheres representa um problema estrutural bem maior, além de excluir as mulheres que não têm as mesmas oportunidades (2016, p. 75).

Quanto ao aspecto da sensualidade feminina analisado nas músicas, é algo que pode refletir o processo de dominação masculina, visto que a exibição excessiva do corpo feminino como estratégia para atrair o homem pode ser uma maneira de demonstrar que a mulher age sempre de acordo com os preceitos machistas demonstrando uma sujeição dos dominados (as mulheres) aos dominadores (os homens), assim como debate Chartier (1995, p. 40).

A representação feminina das canções traduz o empoderamento da mulher contemporânea apenas em alguns aspectos, já que uma das intenções desses textos é exaltar a sensualidade e a ostentação. Na música de Anita, a mulher visa conquistar o homem usando a beleza do seu corpo e o seu poder de sedução; já a canção interpretada por Ludmila traz a representação de uma adolescente que chama a atenção e manda em todos da escola onde estuda (aspecto mais explanado no videoclipe).

Sendo assim, convém lembrar que empoderamento não está relacionado ao fato de a mulher ter poder de mandar em algo ou alguém; que a exposição do corpo é um direito da mulher, mas, se tal atitude ou postura for utilizada apenas com o intuito de conquistar o homem, pode ser algo negativo, uma vez que estaria atendendo à normatização masculina colocando a mulher à disposição do homem.

É oportuno também discutir o aspecto da autoria das canções, pois o fato das duas músicas terem sido compostas por homens (mesmo que uma em coautoria de uma mulher) pode justificar a relação com a exaltação da sensualidade feminina, pois é muito comum em algumas canções contemporâneas a mulher ser retratada como objeto sexual do homem.

Diante dessas considerações, percebe-se a importância de selecionar textos de interpretação e autoria feminina (apenas uma foi composta com coautoria masculina) para realizarmos nessas oficinas porque “A voz das mulheres ainda precisa ser ouvida de forma autônoma para expressar, de fato, o seu pensamento” (BRANDÃO, 2018, p. 08). É preciso que a mulher exerça o direito de expressar o que pensa e sente por meio da sua arte.

ATIVIDADE 04: Leitura e interpretação da canção “Desconstruindo a Amélia”, de Pitty em diálogo com o poema “Com licença poética” de Adélia Prado.



Nesta aula será trabalhada a letra e o videoclipe da música “Desconstruindo a Amélia” da cantora Pitty (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ygcrcRgVxMI>). Para tanto, os/as alunos/as receberão a letra da música e algumas questões impressas para serem respondidas individualmente.

Por meio dessa canção, pode-se refletir sobre o processo de independência feminina, pois a mulher representada nessa música abandona o perfil de mulher que deveria apenas cuidar do lar e da família e passa a trabalhar fora, a se cuidar mais e a sair para se divertir.

Após responderem as questões sobre a música os/as alunos/as receberão impresso o poema Com licença poética de Adélia Prado. É interessante realizar uma leitura em voz alta. O/A docente pode solicitar que cada aluno/a leia um verso; que apenas as mulheres leiam em coro alternando o tom de voz como, por exemplo, ler com um tom de voz submissa, depois com um tom de voz mais ativa e empoderada. Podem-se fazer algumas alternâncias no modo de ler associando à mensagem que a poesia transmite. Da mesma forma, também pode realizar a leitura da letra da música Desconstruindo a Amélia.

Desconstruindo Amélia (Pitty)

Composição: Pitty e Martin Mendonça

Já é tarde, tudo está certo
Cada coisa posta em seu lugar
Filho dorme, ela arruma o uniforme
Tudo pronto pra quando despertar

O ensejo a fez tão prendada
Ela foi educada pra cuidar e servir
De costume, esquecia-se dela
Sempre a última a sair

Disfarça e segue em frente
Todo dia até cansar (Uhu!)
E eis que de repente ela resolve então mudar
Vira a mesa, assume o jogo
Faz questão de se cuidar (Uhu!)
Nem serva, nem objeto
Já não quer ser o outro
Hoje ela é um também

A despeito de tanto mestrado
Ganha menos que o namorado
E não entende porque
Tem talento de equilibrista
Ela é muita, se você quer saber
[...]

Com licença poética

Adélia Prado

Quando nasci um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.

Cargo muito pesado pra mulher,
esta espécie ainda envergonhada.
Aceito os subterfúgios que me cabem,
sem precisar mentir.

Não sou tão feia que não possa casar,
acho o Rio de Janeiro uma beleza e
ora sim, ora não, creio em parto sem dor.

Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina.
Inauguro linhagens, fundo reinos
— dor não é amargura.

Minha tristeza não tem pedigree,
já a minha vontade de alegria,
sua raiz vai ao meu mil avô.

Vai ser coxo na vida é maldição pra homem.
Mulher é desdobrável. Eu sou.

Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/pitty/desconstruindo-amelia.html>. Acesso em 05 de abril de 2018.

QUESTÕES PARA A ATIVIDADE PRÁTICA

Interpretando canções e poesias: Desconstruindo Amélia (Pitty), Composição: Pitty e Martin Mendonça e Com licença poética (Adélia Prado)

1. Como o empoderamento feminino está presente nessas músicas?
2. Como a mulher é representada na canção?
3. Analise os versos seguintes e comente a mudança de comportamento da mulher que ocorre na canção:
 - a) “O ensejo a fez tão prendada/ Ela foi educada para cuidar e servir/ De costume, esquecia-se dela”.
 - b) “Nem serva, nem objeto/ Já não quer ser o outro/ Hoje ela é um também”.
4. De acordo com a concepção da sociedade brasileira, Amélia é uma mulher que cuida bem da casa, do marido e dos filhos. É também estereótipo de submissa, resignada e trabalhadora. Esse também é o perfil de mulher representado na canção “Ai que saudade da Amélia”, interpretada Roberto Carlos e composta por Mario Lago e Ataulfo Alves.
Diante desse contexto, essa música de Pitty “desconstrói” o perfil da Amélia, conforme sugere o título?
5. Quais relações podem ser estabelecidas entre o perfil de mulher apresentado na música “Desconstruindo Amélia” e no poema “Com licença poética”?
6. De acordo com as mensagens transmitidas pela voz feminina da canção e do poema, qual a ideia de empoderamento que pode estar presente nesses textos?

O/A professor/a também pode ir mais além na análise desses textos trabalhando a intertextualidade que apresentam com outros. Pode trazer a música “Ai que saudade da Amélia”, composta por Ataulfo Alves e interpretada por Roberto Carlos para dialogar com a música de Pitty. Já a poesia de Adélia Prado dialoga com o “Poema de sete faces” de Carlos Drummond de Andrade.

ROTEIRO DE LEITURA:



A música “Desconstruindo a Amélia” foi composta em 2009 por Pitty (Priscila Novaes Leone) e Martin Mendonça. Nas duas primeiras estrofes, o texto apresenta uma mulher prendada que cuida da casa, dos filhos e esquece de se cuidar; a partir da terceira estrofe, há uma mudança de postura e atitude dessa mulher que resolve “virar a mesa e assumir o jogo”, além de começar a questionar os seus direitos de ter o seu espaço e agir de acordo com as suas vontades. Ela trabalha, mas também percebe que tem o direito de cuidar de si, de alimentar a sua vaidade e de sair para se divertir. Ela não aceita mais o título de “serva nem objeto”. É uma mulher que também quer o seu espaço.

Por meio dessa canção pode-se refletir sobre o processo de independência feminina, pois traz a voz de um eu-lírico feminino que se liberta de barreiras sociais e hegemônicas de uma sociedade que limita e padroniza a mulher. Debater este texto é uma forma de demonstrar que permitir falar a voz feminina e as produções escritas desse grupo de pessoas é uma alternativa de emancipação, de direitos humanos e de ampliação da oportunidade delas se expressarem sem a sombra da visão masculina, pois “O não ouvir é a tendência a permanecer num lugar cômodo e confortável daquele que se intitula poder falar sobre os *Outros*, enquanto esses *Outros* permanecem silenciados” (RIBEIRO, 2017, p. 78).

Na poesia “Com licença poética”, Adélia Prado expõe o contexto da vida da mulher relacionado a trabalho e casamento. Logo na primeira estrofe temos versos muito significativos: “Quando nasci um anjo esbelto,/ desses que tocam trombeta, anunciou:/ vai carregar bandeira./ Cargo muito pesado pra mulher,/ esta espécie ainda envergonhada”. Percebe-se a presença de uma reflexão a respeito da visão patriarcal e machista que mulher não nasceu para executar qualquer profissão que queira. Ela precisa escolher a menos pesada de acordo com a interpretação masculina. Assim, o eu-lírico reflete que a mulher pertence a uma espécie ainda envergonhada porque não tem o direito de realizar as suas escolhas. Nesse caso, envergonhada pode assumir o sentido de constrangida, visto que há bloqueio na sua autonomia.

Outro verso que cabe destaque é o que traz a declaração de que “Não sou tão feia que não possa casar”. Essa expressão faz referência à ideia de que a mulher precisa estar dentro de um determinado padrão de beleza estabelecido pela sociedade para que possa ter o direito de se casar. Como se isso também fosse um privilégio ou uma espécie de prêmio. Chimamanda nos lembra que não devemos falar de casamento como uma forma de realização (2017, p. 16). O casamento pode ser algo bom, mas não pode ser encarado como um objetivo de vida. Além do que se é para atender determinada padronização social, perde-se totalmente o sentido de união entre pessoas.

Fazendo referência ao “Poema de sete faces” de Carlos Drummond de Andrade, o eu-lírico afirma “Vai ser coxo na vida é maldição pra homem./ Mulher é desdobrável. Eu sou”. Essa expressão pode relacionar-se à ideia de que a mulher é superior ao homem porque consegue fazer várias coisas ao mesmo tempo. Esse é mais um discurso de manipulação, pois assim se atribui a mulher a responsabilidade de dar conta de executar diversas tarefas ao mesmo tempo.

Não tenho o menor interesse no debate sobre as mulheres que “dão conta de tudo”, porque o pressuposto desse debate é que o trabalho de cuidar da casa e dos filhos é uma seara particularmente feminina, ideia que repudio vivamente. O trabalho de cuidar da casa e dos filhos não deveria ter gênero, e o que devemos perguntar não é se uma mulher consegue “dar conta de tudo”, e sim qual é a melhor maneira de apoiar o casal em suas duplas obrigações no emprego e no lar (ADICHIE, 2017, p. 09).

Logo, assim como demonstra a música de Pitty, na modernidade não há uma desconstrução da visão da “Amélia”, visto que a mulher ainda continua a cuidar da casa e dos filhos e a trabalhar fora. A diferença, nesse caso, é que a Amélia moderna tem que aumentar a dose de equilíbrio para também dar conta de cuidar da sua vaidade e sair para se divertir. A esse respeito, Lara discute que essa é mais uma característica da incorporação do discurso neoliberal, pois segundo essa concepção a mulher poderosa pode tudo “Ela não só pode, como deve ter uma linda e harmônica família, uma casa arrumada e bem decorada, uma carreira de sucesso e um corpinho de quem mora na academia” (2016, p. 65).

Desse modo, é uma obrigação da mulher atender a esse status de supermulher que faz tudo. Quem não consegue atender a essas exigências não faz parte do perfil de mulher moderna. Outra grave concepção também embutida nesse discurso é que quem não atingir esse patamar “é porque não se esforça o suficiente” (LARA, 2016, p. 65) e que “dar conta de todas essas tarefas seria uma forma de empoderamento, uma prova de nossa capacidade de brilhar” (LARA, 2016, p. 66).

ATIVIDADE 05: Leitura e interpretação das canções “Respeita”, de Ana Cañas e “Respeita as mina”, de Kell Smith



Nestas aulas podem ser trabalhadas as canções “Respeita” (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hnan1HTbozQ>) e “Respeita as mina” (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vjzKTYZMO_8.) de Ana Cañas e Kell Smith, respectivamente, também por meio da exibição dos videoclipes e da leitura das letras.

Nas canções o eu-lírico clama por respeito ao seu corpo, ao direito de andar sozinha sem ser assediada, visto que estar por aí não significa estar à toa, visto que para o pensamento machista, uma mulher andar desacompanhada em alguns ambientes pode significar que ela está disponível e que aceita ser assediada. Os videoclipes das músicas também trazem a representação de diversas mulheres que mostram o seu rosto e reforçam as reivindicações das letras das músicas como se fosse um manifesto pela luta de direitos da mulher.

Para melhor compreensão das músicas, serão analisadas as letras das canções e os videoclipes em grupo. Os/as alunos/as deverão pontuar os elementos semelhantes e diferentes que há entre os textos. Após, eles/as deverão expor oralmente os elementos comparados. Por meio dessa tarefa, tem-se a oportunidade de convidar o/a leitor/a a recepcionar os textos para ampliar a visão que possuem sobre as agressões físicas e simbólicas que a mulher enfrenta em suas atividades corriqueiras.

Respeita (Ana Cañas)

Você que pensa que pode dizer o que quiser
Respeita, aí!
Eu sou mulher
Quando a palavra desacata, mata, dói
Fala toda errada que nada constrói
Constrangimento, em detrimento de todo discernimento quando ela diz não
Mas eu tô vendo, eu tô sabendo, eu tô sacando o movimento
É covardia no momento quando ele levanta a mão

Ela vai
Ela vem
Meu corpo, minha lei
Tô por aí, mas não tô a toa
Respeita, respeita, respeita as mina, porra!
[...]

E o cinismo obtuso daquele cara confuso
Mas eu vou esclarecer
Abuso
[...]

Violência por todo mundo
A todo minuto
Por todas nós
Por essa voz que só quer paz
Por todo luto nunca é demais
Desrespeitada, ignorada, assediada, explorada
Mutilada, destrutada, reprimida, explorada
Mas a luz não se apaga
Digo o que sinto
Ninguém me cala
[...]

Disponível em: <https://www.letras.mus.br/ana-caas/respeita/>. Acesso em 05 de abril de 2018.

Respeita as mina (Kell Smith) Short, esmalte, saia, mini blusa Brinco, bota de camurça, e o batom? tá combinando! Uma deusa, louca, feiticeira, alma de guerreira Sabe que sabe e já chega sambando Calça o tênis, se tiver afim, toda toda Swag, do hip hop ao reggae Não faço pra buscar aprovação alheia Se fosse pra te agradar a coisa tava feia Então mais atenção, com a sua opinião Quem entendeu levanta a mão Respeita as mina Toda essa produção não se limita a você Já passou da hora de aprender Que o corpo é nosso nossas regras Nosso direito de ser Respeita as mina Toda essa produção não se limita a você Já passou da hora de aprender Que o corpo é nosso nossas regras nosso direito de ser [...]	Não leva na maldade não Não lutamos por inversão Igualdade é o “x” da questão, então aumenta o som! Em nome das marias, quitérias, da penha silva Empoderadas, revolucionárias Ativistas, deixem nossas meninas serem super heroínas! Pra que nasça uma joana d’arc por dia! Como diria Frida: “eu não me kahlo!” Junto com o bonde saio pra luta e não me abalo O grito antes preso na garganta já não me consome É pra acabar com o machismo E não pra aniquilar os homens Quero andar sozinha porque a escolha é minha Sem ser desrespeitada e assediada a cada esquina Que possa soar bem, correr como uma menina Jogar como uma menina Dirigir como menina, ter a força de uma menina Se não for por mim, mude por sua mãe ou filha! [...]
---	--

Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/kell-smith/respeita-as-mina.html> Acesso em 05 de abril de 2018.

QUESTÕES PARA A ATIVIDADE PRÁTICA

Interpretando canções: *Respeita (Ana Cañas)* e *Respeita as mina (Kell Smith)*

1. As duas canções trazem uma temática semelhante, pois reivindicam o respeito para com as mulheres. Cite pelo menos dois versos de cada música que ilustram exemplos de desrespeito contra a mulher.
2. As músicas também abordam vários tipos de violência que atingem o público feminino. Releia as letras das músicas e escreva pelo menos dois exemplos de violência física e dois exemplos de violência psicológica que são apresentados nos textos.
3. No contexto da cultura machista, uma das formas de exercer violência contra a mulher é por meio do controle do seu corpo. Analise os versos seguintes das canções e explicita a relação semântica que eles representam no contexto das reivindicações feministas por respeito e direitos.
 “Que o corpo é nosso nossas regras/
 Nosso direito de ser” (Kell Smith);

“Ela vai/ Ela vem/ Meu corpo, minha lei/
Tô por aí, mas não tô a toa” (Ana Cañas).

5. Como as vozes femininas das músicas representam o empoderamento das mulheres? Justifique com elementos do texto.
 6. Os videocliques das músicas trazem mensagens que podem ampliar os sentidos dos textos. Descreva o que é demonstrado em cada um deles e quais as relações principais com as mensagens transmitidas pelas letras das canções.
-

ROTEIRO DE LEITURA



A canção “Respeita as Mina”, escrita em de 2017 por Keylla Cristina dos Santos (Kell Smith), aborda diversas questões sobre a mulher moderna. A voz lírica da canção pede que a mulher seja respeitada todos os dias e não apenas no dia 08 de março, Dia Internacional da Mulher; defende o direito de a mulher ser vaidosa, de vestir-se com conforto sem se preocupar em agradar ou chamar a atenção do homem; de sair, gastar o próprio dinheiro, de não incomodar por não ser submissa; exalta as mulheres revolucionárias; afirma que a mulher quer igualdade e acabar com o machismo e não aniquilar os homens; reivindica o direito de andar sozinha sem sofrer assédio, bem como o direito de fazer coisas que o homem faz (correr, jogar, dirigir) e mesmo assim continuar sendo “menina”.

A canção “Respeita” de Ana Cañas também é contemporânea à de Kell Smith, assim como clama por respeito à mulher. A autora questiona a agressão verbal e física; destaca a coragem da mulher, que mesmo sendo violentada, ainda tem força para continuar lutando; aborda o desrespeito pelo corpo da mulher que ainda tem que silenciar diante das agressões e carregar a culpa por ser maltratada acompanhada da dor que os abusos e violências lhe causam.

Atribuir à vítima a culpa pela violência sofrida é uma estratégia da sociedade e/ou do agressor de naturalizar formas de violência e de tentar justificar atos injustificáveis, pois “A mulher que está em uma relação abusiva precisa repetir para si mesma: a culpa nunca é da vítima. NUNCA” (LARA, 2016, p. 189). Mas, quanto maior for o potencial de dominação masculina sobre a sociedade, mais discursos são criados para tentar camuflar os problemas decorrentes da desigualdade de gênero.

É altamente absurda a ideia de que, pelo simples fato de ser mulher, a pessoa não possa usufruir do direito de ir e vir. O desrespeito pelo corpo feminino é uma manifestação da violência simbólica que alimenta a denominada cultura do estupro, conforme discute Lara.

Tendo como referência o conceito de violência simbólica de Bourdieu, que é definida como “violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento”, consideramos que *cultura do estupro* pode ser definida como uma forma de violência simbólica que consiste na justificação, na tolerância ou no estímulo do estupro (LARA, p. 164).

Isso ocorre porque o corpo feminino liberado, na acepção de Elódia Xavier (2007), incomoda por ameaçar a manutenção do sistema patriarcal. A pessoa que tem atitudes de um corpo liberado tem atitude para reivindicar. É um corpo que questiona. Esse questionamento é notado nessas canções quando elas pedem respeito e pedem que a sociedade permita que as mulheres usufruam da liberdade de andar na rua, pois elas precisam ter o controle do próprio corpo: “Meu corpo, minha lei/Tô por aí, mas não tô a toa/ Respeita, respeita, respeita as mina porra!” (Ana Cañas). Na mesma direção Kell Smith afirma “Que o corpo é nosso nossas regras/ Nosso direito de ser/ Respeita as mina”.

Nessa mesma perspectiva, Elódia Xavier analisa que essa mesma postura está presente nas vozes femininas dos textos narrativos.

A narrativa de autoria feminina, da década de 90 para cá, vem apresentando protagonistas mulheres que passam a ser sujeitos da própria história, conduzindo suas vidas conforme valores redescobertos através de um processo de autoconhecimento. Esse processo é exatamente o conteúdo da narrativa (XAVIER, 2007, p. 169).

Dessa forma, a mulher contemporânea está alcançando mais espaço para escrever e para externar as suas angústias sobre a opressão que sofrem por pertencerem a uma sociedade que tenta aniquilar a liberdade e os valores do sujeito do gênero feminino. Para tanto, utiliza-se de mecanismos violentos, tais como a agressão física, psicológica, estupro, quando não se tira a vida de uma mulher, às vezes pelo simples fato de não aceitar o fim do relacionamento.

A esse respeito, Moore analisa que precisamos parar de pensar que a violência trata de uma ruptura da ordem social, ou seja, como o reflexo de algo que está errado porque, na verdade, ela representa um “sinal de uma luta pela manutenção de certas fantasias de identidade e poder” (MOORE, 2000, p. 43/44). A violência contra a mulher trata-se de um mecanismo de controle que a sociedade patriarcal utiliza para continuar a manutenção do poder.

ATIVIDADE 06: Leitura e interpretação da canção “Pagu”, de Rita Lee e Zélia Duncan, em diálogo com o poema “Ser mulher” de Gilka Machado.



Este capítulo apresenta uma proposta para trabalhar a música “Pagu”, composta e interpretada por Rita Lee e Zélia Duncan. Antes de iniciar as discussões o/a professor/a exibirá um vídeo com as compositoras interpretando a canção (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0n5M6RF0IDE>).

Em seguida, é interessante realizar uma explanação inicial com alguns dados biográficos a respeito de Patrícia Galvão, artista modernista que inspirou o título e a ideia da canção para que os/as alunos/as compreendam a relação que existe entre a sua vida e a música. Pode-se utilizar o material que faz parte do *Dicionário Mulheres do Brasil* (disponível em: <https://guiadeturismomrnsite.files.wordpress.com/.../dicionario-mulheres-do-brasil-schuma...>) ou o/a docente pode utilizar outras fontes de pesquisa.

Logo após, é importante que o/a professor/a também passe algumas informações sobre a Inquisição, fato que é citado na música. Em seguida, os/as discentes receberão a letra da música impressa juntamente com algumas questões para que respondam em dupla.

Para a leitura dessa canção, será solicitado que realizem alternância de vozes (femininas e masculinas). Os versos da primeira estrofe serão lidos pelos meninos de forma coletiva. Em seguida, as meninas lerão os demais alternando em dupla. Enquanto que o refrão, todas farão a leitura juntas colocando na voz um tom de força e protesto.

Antes de realizar a leitura os/as discentes serão convidados/as a refletirem sobre a ideia de protesto que a música pode fazer referência e repensarem porque ela traz essa mensagem e/ou outras que ele pensarem, pois a voz, em muitos contextos, pode ser usada como instrumento de reivindicação social, de luta e disputa de espaços.

Para dialogar com essa música é interessante trabalhar a poesia “Ser mulher” de autoria da poetisa brasileira Gilka Machado. A produção literária dessa autora foi realizada no século XX e pertence ao simbolismo brasileiro. Por não ser uma autora contemporânea é importante discutir essa poesia porque ela reflete justamente sobre a repressão que a mulher sofria na sociedade, sendo impedida de realizar os seus desejos e ter liberdade. Assim, é importante debater com os/as alunos/as que, apesar de estarmos numa época diferente e que a mulher tem conquistado muitos direitos, ela ainda sofre com a padronização social e com a repressão da sua sexualidade.

Pagu (Zélia Duncan)

Compositoras: Rita Lee - Zélia Duncan

Mexo, remexo na inquisição
Só quem já morreu na fogueira
sabe o que é ser carvão
Hum! Hum!

Eu sou pau pra toda obra
Deus dá asas à minha cobra
Minha força não é bruta
Não sou freira nem sou puta

Porque nem toda feiticeira é corcunda
Nem toda brasileira é bunda
Meu peito não é de silicone
Sou mais macho que muito homem
[...]
Sou rainha do meu tanque
Sou pagu indignada no palanque
Fama de porra-louca, tudo bem
Minha mãe é Maria ninguém
[...]

Ser mulher

Gilka Machado (1893-1980)

Ser mulher, vir à luz trazendo a alma talhada
para os gozos da vida: a liberdade e o amor,
tentar da glória a etérea e altívola escalada,
na eterna aspiração de um sonho superior...

Ser mulher, desejar outra alma pura e alada
para poder, com ela, o infinito transpor,
sentir a vida triste, insípida, isolada,
buscar um companheiro e encontrar um
senhor...

Ser mulher, calcular todo o infinito curto
para a larga expansão do desejado surto,
no ascenso espiritual aos perfeitos ideais...

Ser mulher, e oh! atroz, tantállica tristeza!
ficar na vida qual uma águia inerte, presa
nos pesados grilhões dos preceitos sociais!

Disponível em: <https://www.letras.com.br/zelia-duncan/pagu>. Acesso em: 05 de abril de 2018.

Disponível em: labelleuerj.com.br/downloads/acervo-digital/gilka-machado-cristais-partidos.pdf. Acesso em 10 de janeiro de 2019.

Como a poesia apresenta um vocabulário com palavras não muito comuns do uso cotidiano dos/as alunos/as, é interessante solicitar que eles/elas utilizem um dicionário (impresso ou virtual) para pesquisarem e anotarem os significados das palavras que desconheçam. Em seguida, faz-se a leitura da poesia discutindo coletivamente a interpretação do texto relacionando com a música Pagu.

Para finalizar essa etapa de leitura, também seria interessante solicitar que os/as discentes formassem grupos (a quantidade vai depender do tamanho da turma) e organizassem um texto escrito sobre os padrões e as regras sociais contemporâneas que aprisionam a mulher. Após escreverem, eles debatem diante de toda a turma.

QUESTÕES PARA A ATIVIDADE PRÁTICA

Interpretando canções e poesias: Pagu (Zélia Duncan), Composição: Rita Lee - Zélia Duncan e Ser mulher (Gilka Machado)

1. A música inicia citando um fato histórico, a Inquisição.
2. De acordo com o que você estudou e do que fora apresentado na aula de hoje, escreva em poucas palavras um conceito para Inquisição.
3. Considerando que a Inquisição representou uma fase de punição e tortura, quais fatos da atualidade relacionados à mulher podem está sendo associados nos seguintes versos da música:

“Só quem já morreu na fogueira sabe o que é ser carvão”.

“Não sou freira nem sou puta/ Porque nem toda feiticeira é corcunda”.

4. Diante do que fora apresentado sobre Patrícia Galvão, Pagu, quais relações podem ser estabelecidas a letra da música e essa artista?
5. De acordo com a mensagem transmitida pela voz feminina da canção, qual a ideia de empoderamento que pode está presente na música?
6. O poema “Ser mulher”, de Gilka Machado foi escrito antes da década de 80. Considerando as discussões sobre a música “Pagu”, analise os seguintes versos e explique a quais fatos atuais eles poder ser relacionados.

“sentir a vida triste, insípida, isolada,/ buscar um companheiro e encontrar um senhor”.

ROTEIRO DE LEITURA



A canção “Pagu”, composta por Rita Lee e Zélia Duncan no ano 2000, foi feita em homenagem à Patrícia Galvão, artista modernista que é considerada “uma mulher à frente do seu tempo”, pois era envolvida em lutas feministas. Nessa canção, se questiona a violência sofrida pelas mulheres na época da inquisição, bem como os estereótipos que traçam perfis opostos da mulher (freira/puta).

Muitas temáticas podem ser discutidas a partir da letra de “Pagu”, mas é importante que se discuta a referência ao que significou o fato histórico da inquisição, especialmente o que representou para algumas mulheres, visto que esse fato trouxe imensa contribuição, principalmente, no tocante à repressão da sexualidade feminina.

Chegando no período da Inquisição, quando havia uma supremacia da Igreja, o desejo sexual passa a ser considerado algo satânico e pecaminoso. Por serem consideradas sedutoras, as mulheres eram vistas como tentações do demônio, tendo sua sexualidade condenada e interdita. De acordo com Abdo, nesse período muitas mulheres foram inclusive queimadas, sob a alegação de realizarem bruxaria, por causa de suas condutas contrárias ao que era pregado pela Igreja. Dessa forma, a atividade sexual passou a ser marcada pelo objetivo de reprodução, principalmente por parte da mulher, e o prazer sexual passou a ser visto como algo profano (LARA, 2016, p. 88).

Dessa forma, os versos da canção de Rita Lee e Zélia Duncan nos remetem a esse contexto de punição da mulher que tinha a sua sexualidade repreendida. Com o passar do tempo, essa repressão se perpetua, mesmo que em outros moldes, porém ainda há muitas restrições e julgamentos sobre o seu comportamento. Enquanto a sexualidade masculina costuma ser incentivada desde cedo, a feminina é reprimida e julgada.

Nessa mesma direção, o eu-lírico da poesia de Gilka Machado expõe a angústia de ser mulher, já que significa “vir à luz trazendo a alma talhada/ para os gozos da vida: a liberdade e o amor”. Esse texto foi produzido antes da década de 80, e mesmo após tantos anos passados ele continua atual no tocante à falta de liberdade do ser feminino para conduzir sua vida e, primordialmente, para viver a sua sexualidade livre de tabus sociais.

A privação da autonomia também é retratada no verso “buscar um companheiro e encontrar um senhor”, pois o casamento e outros tipos de relacionamentos ainda representam uma forma de prisão para a mulher nos dias atuais, visto que “as relações interpessoais familiares e conjugais estão atravessadas por poderes desiguais (disciplinares) de gênero que geraram a reivindicação das feministas por direitos” (MACHADO, 2017, p. 40). Sendo assim, a mulher,

em muitos casos, acaba assumindo no relacionamento um papel de submissa às vontades do homem que assume o papel de “senhor” da relação.

Na última estrofe da poesia, o eu-lírico é bem enfático ao lamentar por ter que se privar de realizar as suas vontades: “Ser mulher, e oh! atroz, tantállica tristeza!/ ficar na vida qual uma água inerte, presa/ nos pesados grilhões dos preceitos sociais”. Assim, o eu-lírico feminino afirma ser muito cruel e triste ter que reprimir os desejos que provoca e ser obrigada a ficar imóvel e presa às regras da sociedade que a aprisiona.

Em “Pagu”, ao afirmar que “não sou freira nem sou puta”, a voz lírica questiona essa classificação antagonista. Essa denominação de puta para a mulher que deseja viver a sua sexualidade com liberdade é uma forma de controle, pois o corpo feminino liberado, na acepção de Xavier (2007, p. 169), não é aceito pelas normas da sociedade patriarcal que prega o moralismo de uma classificação dicotômica de acordo com a conduta sexual da mulher.

A psicóloga Nalu Faria afirma que a cultura ocidental continua sendo muito ambígua em relação à sexualidade das mulheres, tanto que estabeleceu como pacto tradicional entre elas e os homens um duplo padrão: se as mulheres são assexuadas virtuosas, são dignas da proteção masculina; não podem expressar seus desejos, pois nesse caso serão consideradas profanas, não dignas de respeito. É a lógica que conhecemos vulgarmente como “as santas e as putas”, “para casar e para curtir” ou “as boas e as más” (LARA, 2016, p. 81).

Ainda, segundo essa lógica machista, a mulher tem responsabilidade pela forma como é tratada pelos homens, pois apresentar um comportamento que demonstrem gostar de praticar sexo já seria um indício de que não são dignas de respeito. Esses discursos misóginos auxiliam para a propagação do desrespeito contra a mulher, bem como para a manutenção da cultura do estupro, visto que, segundo Gomes, atitudes como essas servem para relativizar “a culpa do estuprador quando desqualificam a mulher” (2018, p. 76). Para um contexto social que legitima essa ideia “mulheres disponíveis podem ser violentadas; todavia, puras, “certas” e virgens não merecem um castigo desses” (2018, p. 86).

Diante de tal discussão, é fundamental trabalhar esses textos poéticos que nos auxilia a refletir sobre a necessidade de permitir às mulheres o direito de escolherem tomar as suas atitudes e a realizarem as suas escolhas sem as amarras e o controle da sociedade. Desconstruir essa visão padronizada sobre o comportamento feminino é uma medida que auxiliará na resolução de outros problemas, como, por exemplo, da violência contra a mulher.

ATIVIDADE 07: Leitura da canção “Balacobaco”, de Rita Lee



Nesta etapa será trabalhada a música Balacobaco, composta e interpretada por Rita Lee. A/O professor/a entregará para os/as alunos/as a letra da canção impressa para que eles façam a leitura em silêncio. Após, será feita uma leitura direcionada em que os/as discentes colocarão marcas de oralidade para representar os sentidos da canção. Em seguida, serão distribuídas algumas questões para que discutam e respondam em dupla.

Nessa etapa será retomado o conceito de empoderamento discutido nas aulas iniciais, visto que essa música apresenta uma voz feminina que tem uma vida cheia de dificuldades financeiras e sociais, mas apresenta atitudes de determinação, uma grande consciência crítica e, acima de tudo, uma boa autoestima.

Balacobaco (Rita Lee)

Acordo às 5 da matina
Reclamando da rotina
Dou um trato na faxina
Vida dura de heroína
Minha cara de caveira
Vai abrir a geladeira
Esqueci de fazer feira
Vou fuçar lá na lixeira
Uma espinha pro gatinho
Pro cachorro um ossinho
Requentar o cafezinho
E sair apressadinho
Todo dia atrasada
Já estou acostumada
Condução sempre lotada
Vida dura de empregada
[...]

Meu lugar é na cozinha
Vida dura de fuinhaMotorista xavecando
Jardineiro azarando
Porteiro se assanhando

Ê, vou logo avisando
[...]

Meu amor é pra quem pode
Quem não pode se sacode
Sirvo a janta e vou embora
Já passou da minha hora
Abusando é que demora
Vem a chuva e piora
Caminhando na calçada
Medo de ser assaltada
Medo de ser seqüestrada
Medo de ser estuprada
Sou escrava independente
Ganho menos que indigente
Não posso ficar doente
Amanhã tô no batente
Vou rezar para Jesus
aliviar a minha cruz
Meu buraco não tem luz
Vida dura de avestruz

Disponível em: <https://www.letras.mus.br/rita-lee/80822/>. Acesso em 12 de junho de 2018.

QUESTÕES PARA ATIVIDADE PRÁTICA

Interpretando canções: Balacobaco (Rita Lee)

1. Quem é e como vive a mulher representada nesta música? Descreva como é sua vida e os seus hábitos.
 2. Em algumas passagens da música o eu-lírico se compara a animais (fuiinha, avestruz). Levando em consideração a condição de vida que possui, por que será que ela faz estas comparações?
 3. De acordo com o contexto de vida da mulher descrita na música, explique as seguintes passagens:
“Sou escrava independente/ Ganho menos que indigente”.
“Vou rezar para Jesus/ aliviar a minha cruz/ Meu buraco não tem luz/ Vida dura de avestruz”.
 4. Qual a ideia de empoderamento representada nessa canção? Justifique.
 5. Diante das músicas que trabalhamos e das discussões realizadas, o empoderamento está relacionado a status de beleza e às boas condições financeiras? Justifique.
-

ROTEIRO DE LEITURA



A música “Balacobaco” foi produzida por Rita Lee em coautoria com Roberto de Carvalho e traz uma abordagem diferenciada das demais canções. Ela traz o perfil de uma mulher que leva uma vida precária, mora longe do trabalho, acorda cedo para deixar a casa limpa antes de sair para pegar ônibus e chegar ao local onde trabalha como empregada doméstica na casa de pessoas muito ricas.

Essa voz lírica feminina tem consciência da vida dura que leva, o que demonstra em alguns versos da música: “Sou escrava independente/ Ganho menos que indigente// Meu buraco não tem luz/ Vida dura de avestruz”. Ela também se sente amedrontada diante de algumas situações que precisa andar sozinha na rua: “Caminhando na calçada/ Medo de ser assaltada/ Medo de ser sequestrada/ Medo de ser estuprada”. No entanto, apesar de ter uma vida cheia de dificuldades, a mulher aí representada demonstra atitudes fortes e uma elevada autoesti-

ma: “Motorista xavecando/ Jardineiro azarando/ Porteiro se assanhando/ Ê, vou logo avisando/ Meu amor é pra quem pode/ Quem não pode se sacode”.

Dessa forma, “Balacobaco” desconstrói uma ideia normalmente difundida no que diz respeito ao empoderamento feminino, que é a associação entre a independência e a autoestima da mulher a um elevado poder aquisitivo, pois essa música apresenta uma voz feminina que tem uma vida cheia de dificuldades financeiras e sociais, mas apresenta atitudes de determinação, uma grande consciência crítica e, acima de tudo, uma boa autoestima.

Porém, é de salutar importância lembrar que ter essas características individuais não trazem garantia de empoderamento porque não podemos pensar a situação do ser feminino desconsiderando os aspectos estruturais da sociedade como um todo. Não se trata de pensar o empoderamento e a luta feminista nos moldes individualista nem numa visão capitalista, conforme destaca Lara.

Fechar os olhos para as questões sociais e para as estruturas de opressão significa, pura e simplesmente, eternizá-las. Transformar em uma luta individual é despolitizar o que é, em essência, um movimento político; é despi-lo de suas origens e de seus objetivos para transformá-lo em mais um bem de consumo, em mais um mecanismo de integração ao sistema capitalista. É, em resumo, um falso empoderamento, que só se presta às necessidades mais superficiais de um grupo específico de mulheres – as mais privilegiadas (2016, p. 75).

O discurso da mulher poderosa associado ao status e aos padrões sociais de beleza, autoestima, bem como ao sucesso na vida profissional e financeira exclui a maior delas, além de transmitir a ideia de que o empoderamento e o sucesso dependem do esforço de cada uma. Assim, reforça mais ainda os preceitos do sistema capitalista e aumenta a opressão sobre as mulheres que não conseguirem atingir esse patamar de sucesso desenhado pela sociedade. A luta feminista precisa ter sempre um olhar interseccional, pois segundo essa visão, para refletir sobre alguma temática social é sempre preciso considerar aspectos de origem, cor, gênero e condição econômica dos quais o indivíduo faz parte “porque não há autoestima nesse mundo capaz de derrubar, por si só, um sistema econômico, político e cultural que coloca as mulheres abaixo dos homens” (LARA, 2016, p. 75).

REFLEXÕES SOBRE O DEBATE DE GÊNERO

Diante do que apresentamos anteriormente, gostaríamos de reiterar que as atividades propostas neste caderno representam sugestões de leituras possíveis desses textos. Caro professor/ e cara professora, fiquem à vontade para modificar o que considerar pertinente. Esperamos, contudo, que este produto possa trazer contribuições para a realização de leituras mais interessantes e que possamos ir espalhando sementes para que floresçam leitores/as mais críticos/as e conscientes dos direitos humanos.

Essa temática fora escolhida para a realização deste trabalho justamente com o objetivo de proporcionar reflexões sobre alguns aspectos sociais da comunidade escolar da qual fazemos parte. Sempre observamos que as pessoas casam-se ainda adolescentes, principalmente as meninas, e acabam abandonando os estudos. Normalmente são mães ainda na adolescência. Isso provoca uma dependência maior em relação aos seus parceiros. Diante deste cenário, por meio dessa proposta de pesquisa, pretendemos promover reflexões que auxiliem, principalmente as adolescentes, a perceberem que o papel da mulher não se reduz apenas ao casamento e aos cuidados do lar e que relacionamento não deve ser empecilho para que a mulher busque a sua realização profissional.

Em relação aos meninos, também é importante despertar a consciência de que um casamento muito cedo, bem como a paternidade, pode acarretar maiores responsabilidades. Principalmente num contexto social que exige do indivíduo um nível escolar cada vez mais elevado. Além do que o papel do homem não se resume a provedor da família. É importante discutir esses aspectos não apenas para promover o empoderamento feminino, mas para também refletir que a ideia de masculinidade propagada pela sociedade patriarcal também aprisiona o homem a partir do momento que direciona determinadas responsabilidades exclusivamente para ele.

Nosso trabalho visa, primordialmente, ampliar a visão de mundo dos/as nossos/as leitores/as para compreender essas relações de gênero observando como crenças machistas e patriarcais interferem diretamente em nossas vidas. As aulas de leitura, nessa perspectiva, representam uma forma de desenvolver a criticidade do/a leitor/a.

Para tanto, é importante, também, que o/a leitor/a se envolva com o processo de leitura e recepção textual. Para que isso ocorra, é imprescindível selecionar textos “que respondam ao horizonte de expectativas do leitor jovem” (PINHEIRO, 2018, p. 111). Fazer a seleção pautando-se apenas no gosto de nós professores/as pode não ser suficiente, pois nem sempre coincidem com o dos/as nossos/as alunos/as. As temáticas também precisam se diversificar. Ainda

segundo Pinheiro, não é porque se trata de um público mais jovem que devemos abordar apenas os temas do amor e da paixão. É fundamental também incluir “temas sociais, políticos, religiosos, esportivos, a condição da mulher, entre tantos” (2018, p. 118).

Algo que também devemos levar em consideração ao elabora nossas práticas de leitura está atrelado à inclusão de práticas inovadoras também no aspecto metodológico, pois a grande maioria do nosso público de alunos/as está muito habituada à leitura na tela. Esse suporte textual permite maior mobilidade e diversidade de semioses agregando novos significados aos textos. Ao trabalhar com o gênero textual canção em sala de aula podemos ir além da leitura da letra. Devemos incluir as outras semioses que compõem a música, pois o texto escrito agregado a imagens, som, ritmo e melodia ampliam os significados e dialogam com práticas cada vez mais atuais de leitura.

Um bom trabalho e que as leituras sejam muito enriquecedoras!

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **Para educar crianças feministas**: Um manifesto. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- ALCÂNTARA, S. S. de. Canção: A poesia nossa de cada dia. **Interdisciplinar**. Ano VII, v 15, 2012, p. 23-34.
- ANITTA e TAVARES, U. **Paradinha**. In.: Kisses. Warner Music, 2017.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**: A condição feminina e a violência simbólica; tradução Maria Helena Kühner. – 6ª ed. – Rio de Janeiro: BestBolso, 2018.
- BRANDÃO, I. A propósito da exposição “As messageiras: Primeiras Escritoras do Brasil”. In.: **As messageiras**: Primeiras escritoras do Brasil. Brasília: Câmara dos deputados, 2018.
- BRASIL. **Lei Maria da Penha**: Lei nº 11.340: de 07 de agosto de 2006, que dispõe sobre mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.
- BRASIL. **Lei do feminicídio**: Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015. Altera o Decreto-Lei nº 2.848 de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm. Acesso em 10 de outubro de 2018.
- BRASIL. **Lei dos crimes de importunação sexual**: Lei nº 13.718, de 24 de setembro de 2018. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar os crimes de importunação sexual e de divulgação de cena de estupro. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13718.htm. Acesso em 10 de outubro de 2018.
- CAÑAS, A. **Respeita**. Som Livre, 2008.
- CHARTIER, R. Diferenças entre os sexos e dominação simbólica. **Cadernos Pagu**. 1995, p.37-47.
- GOMES, C. M. S. O modelo cultural de leitura. **Nonada Letras em Revista**. Porto Alegre, n. 18, ano 15, 2012, p. 167 – 183.

_____. **Ensino de Literatura e Cultura:** do resgate à violência doméstica. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

LARA, Bruna de; RANGEL, Bruna; MOURA, Gabriela; BARIONI, Paola; MALAQUIAS, Thaysa. Empoderamento: da luta antissistêmica ao feminismo apolítico. In: **#Meu amigo secreto: Feminismo além das redes/ [Não me Kahlo]**. – 1ª ed. – Rio de Janeiro, 2016.

_____. Cultura de estupro: uma forma de violência simbólica. In: **#Meu amigo secreto: Feminismo além das redes/ [Não me Kahlo]**. – 1ª ed. – Rio de Janeiro, 2016.

_____. Sexualidade: além do binômio “santa” ou “puta”. In: **#Meu amigo secreto: Feminismo além das redes/ [Não me Kahlo]**. – 1ª ed. – Rio de Janeiro, 2016.

LEE, R. e DUNCAN, Z. **Pagu**. In.: 3001. Universal Music, 2000.

LEE, R. e CARVALHO, R. de. **Balacobaco**. In.: Balacobaco, 2003.

MACHADO, G. Ser mulher. In.: **Gilka Machado**. Disponível em: labelleuerj.com.br/downloads/acervo-digital/gilka-machado-cristais-partidos.pdf. Acesso em 10 de janeiro de 2019.

MACHADO, L. M. Violência contra as mulheres: diálogos entre feminismo e ciência social. In: DIAS A. F.; SANTOS E. F.; CRUZ, M. H. S. (Orgs.). **A transversalidade de gênero na produção do conhecimento e nas políticas públicas**. – Aracaju: Editora IFS, 2017, p. 37-54.

MOORE, H. L. Fantasias de poder e fantasias de identidade: gênero, raça e violência. **Cadernos de Pagu**. 2000, p. 13-44.

PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. – 1ª ed. – São Paulo: Parábola, 2018.

PRADO, A. Com licença poética. In.: **Bagagem**. Disponível em: lelivros.love/.../baixar-livro-bagagem-adelia-prado-em-pdf-epub-mobi-ou-ler-online/. Acesso em 10 de janeiro de 2019.

PITTY. **Desconstruindo Amélia**. In.: Chiaroscuro. Deckdisc, 2009.

RIBEIRO, D. O que é: lugar de fala? In: **O que é: lugar de fala?** – Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017, p. 54-79.

ROUXEL, A. Apropriação singular das obras e cultura literária. Tradução de Amaury C. Moraes. In: ROUXEL, A.; LANGLADE G.; REZENDE, N. L. (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p. 165-189.

ROUXEL, A. O advento dos leitores reais. Tradução de Rita Jover-Faleiros. In: ROUXEL, A.; LANGLADE G.; REZENDE, N. L. (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p. 191-208.

SCHUMAHER, S. e BRASIL, É. V. (Org.) **Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade** – biográfico e ilustrado. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, p. 534/535.

SMITH, K. **Respeita as mina**. In.: Kell Smith. Midas Music, 2017.

XAVIER, E. **Que corpo é esse?** O corpo no imaginário feminino. – Florianópolis: Ed. Mulheres, 2007.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção e leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

SCHUMAHER, S. e BRASIL, É. V. (Org.) **Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade** – biográfico e ilustrado. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, p. 534/535.

CADERNO DE LEITURAS DO PERSONAGEM LAMPIÃO NA LITERATURA DE CORDEL

**▶ CARMEM ALESSANDRA CABRAL MOTA MATOS
JEANE DE CÁSSIA NASCIMENTO SANTOS**

APRESENTAÇÃO

Caro (a) colega professor (a),

Este caderno de leitura literária é fruto de uma proposta de intervenção de leitura desenvolvida com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Capela/SE.

Nossa proposta consistiu em trabalhar com a literatura de cordel com autores sergipanos e com um tema que também, assim como os cordelistas, fizessem parte da realidade em que o aluno está inserida: *o cangaceiro Lampião*, que por duas vezes entrou na cidade de Capela – SE.

As obras escolhidas foram: *Lampião: Herói ou Bandido?*, de João Firmino Cabral, *Lampião - coisas do cangaço* – de Ronaldo Dória e *Capela da minha infância Parte II* de Leopoldo Moreira. Para complementar a compreensão das referidas obras, escolhemos alguns textos publicados em revistas, músicas e vídeos.

As atividades sugeridas neste caderno de leitura literária foram fundamentadas na concepção de letramento literário de Rildo Cosson (2016), desenvolvendo uma sequência didática básica.

Foi um trabalho produzido com muito cuidado e carinho e espero que sirva de estímulo para o trabalho com a leitura literária em suas práticas.

INTRODUÇÃO

O trabalho com a leitura literária têm sido algo distante e porque não dizer quase inexistente nas salas de aula, mais precisamente no Ensino Fundamental. Nas aulas de Língua Portuguesa o texto é quase sempre utilizado como um recurso para o ensino da gramática ou para produção de resumos de obras, entendidas como um trabalho de interpretação. O pouco ou mau uso do texto literário em sala de aula não têm contribuído para a formação de leitores críticos e proficientes.

Diante desse contexto, percebemos a necessidade de transformar tal realidade, pois é da escola ainda que se espera a formação de um leitor que não apenas goste de ler e mantenha frequência na leitura, mas que estabeleça uma relação de entendimento com o texto lido. Para isso, apresentamos este caderno de leitura como uma proposta de trabalho com a leitura literária para o Ensino Fundamental, tendo arcabouço teórico o método de letramento literário proposto por COSSON (2016).

Neste caderno, contemplamos a literatura de cordel como gênero textual a ser trabalhado, tendo como tema o “cangaceiro Lampião”, por ser um personagem presente na história capelense e que permeia muito o imaginário dos alunos. As três obras escolhidas são da autoria de cordelistas sergipanos e um deles é natural de Capela.

Nosso objetivo, com a leitura dos cordéis sobre Lampião é levar o aluno a perceber como o personagem é construído segundo a visão de cada cordelista. Pretendemos também propiciar a seguinte reflexão: para qual segmento da sociedade local Lampião era considerado bandido?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho com o texto literário na sala de aula é indispensável na formação do nosso aluno, porque ele enseja um contexto de aprendizagem que abrange o conhecimento estético, cultural, social e artístico, despertando o senso crítico. Dessa forma, é de fundamental importância que ações pedagógicas voltadas para a formação do leitor sejam desenvolvidas.

Percebemos que as atividades a partir da leitura de textos literários são feitas, geralmente, objetivando apenas que o aluno leia. Não é dada ao aluno a liberdade de interpretar o que leu e estabelecer relações entre o texto e a sua própria realidade. As leituras servem para fazer resumos ou responder questões voltadas apenas para a identificação de elementos que servem basicamente para aferir se o aluno leu ou não o texto. Não queremos aqui dizer que esse tipo de atividade não deva ser utilizado, pois estas até fazem parte do processo, mas não pode parar por aí e dá o trabalho com a interpretação do texto como pronta e acabada. É preciso ampliar a discussão da leitura feita pelos alunos.

Há quase 30 anos, Bordini e Aguiar (1988), já abordavam a leitura como elemento de função social, pois partindo-se do princípio de que ao decifrar o texto “o leitor estabelece elos com as manifestações socioculturais que lhe são distantes no tempo e no espaço” (p. 09). Segundo as autoras, a leitura é entendida como um caminho para ampliar o conhecimento do aluno, através do seu diálogo com o e texto.

A inserção da literatura de cordel nas aulas de Língua Portuguesa é uma maneira de levar o aluno a conhecer a sua história, pois os temas tratados nos cordéis estão sempre ligados às raízes nordestinas. Trabalhar o texto pelo texto esse é o nosso objetivo, sem utilizá-lo como um recurso para outras atividades em sala. Sobre isso, Pinheiro (2008), nos diz que

[...] levar a literatura de cordel para sala de aula não apenas como pretexto para estudar outras disciplinas, mas pelo seu valor estético, sua dimensão lúdica, seu apelo social e tantas marcas desta modalidade da cultura popular. (PINHEIRO, 2008, p. 16).

A poesia popular se revela e se reveste do dizer mais figurado e enfeitado da arte da linguagem. O folheto de cordel apresenta uma forma fixa em sua estrutura que permite a prática da leitura de uma forma lúdica e prazerosa. Porém, não é isto que acontece nas salas de aula. Ensinar a leitura literária sem deixar de lado a formação do aluno e sem abandonar o prazer é um desafio. Por isso, Cosson (2016) traz a proposta do letramento literário como prática social que é responsabilidade da escola:

No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração. Por fim, não se trata de cercear a leitura direta das obras criando uma barreira entre elas e o leitor. (COSSON, 2016, p. 27).

Precisamos, portanto, nos fazer valer dos recursos que dispomos de fácil acesso e ricos em cultura, como os cordéis, para romper as barreiras do trabalho com o texto literário nas salas de aula, permitindo que o aluno tem contato com essas obras, pois a escola assume um papel de grande importância nesse processo de formação do leitor literário.

METODOLOGIA

A metodologia deste caderno de leitura está baseada na proposta do letramento literário de Rildo Cosson (2016). Esse método é composto pelo que o autor chama de sequência didática em que ele apresenta dois tipos de sequência: a básica e a expandida. A proposta deste caderno de leitura baseia-se na sequência básica.

A primeira etapa da sequência didática é a *motivação*. Nela o professor prepara o aluno para conhecer e ler a obra, por meio de vídeos, leitura de outros textos que estejam relacionados com a obra. Fizemos uma sensibilização para a temática através da exibição dos vídeos no laboratório de informática sobre a literatura de cordel e o personagem *Lampião*, e da leitura da letra de uma música. Após a exibição dos vídeos e da leitura, foi proposto o momento da discussão. Como uma tarefa para casa, foi solicitado que os alunos fizessem uma entrevista com pessoas da cidade que saibam ou que tenham testemunhado a entrada de Lampião.

A próxima etapa é a *introdução*. Nessa fase, o professor apresenta as obras a serem trabalhadas e alguns dados importantes do autor e da obra, bem como justifica a escolha da mesma.

Depois da introdução acontece a *leitura* propriamente dita do texto, que é a terceira etapa da sequência. Dependendo do tipo de texto literário, de sua extensão, esse momento pode ser dividido em “intervalos”, espaços de leitura nos quais serão discutidos outros textos e outras atividades que complementem as obras principais.

Nesse caderno, optamos por dividir a leitura em três momentos, sendo que o primeiro seria dividido em dois momentos pelo fato de ser o cordel maior e o que seria lido na íntegra. Ao final de cada etapa de leitura, aconteceriam os intervalos com atividades como, roda de conversa, leituras compartilhadas das obras, leitura de outros textos complementares e atividades escritas posteriormente socializadas. Neste momento, os alunos tirariam suas dúvidas, poderiam expor suas colocações e dialogar com os colegas.

Na quarta e última etapa realiza-se a *interpretação*. Esta é a etapa em que o aluno irá concretizar o sentido construído no texto. É importante ressaltar que nesta etapa da sequência o professor é livre para decidir o registro que seja coerente ao nível da turma, podendo ser qualquer atividade, desde que o registro seja concretizado.

Em nossa sequência didática, a concretização foi feita por meio da produção de cordéis pelos alunos em sala de aula. Com a produção dos cordéis concluída, organizou-se uma feira literária, onde os cordéis feitos pelos alunos foram expostos, bem como tudo o que aprenderam ao longo do projeto.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA BÁSICA

ATIVIDADES

Para iniciarmos nossa conversa, vamos assistir aos vídeos que falam sobre a origem dos cordéis, como são produzidos, rimas, estrutura, etc. São quatro pequenos vídeos que podem ser visualizados nos links abaixo:

I ETAPA – MOTIVAÇÃO (2h/a de 50 min)

<https://www.youtube.com/watch?v=bQt1dxETW-8>

(vídeo da música “Literatura de Cordel” do cordelista paraibano Francisco Diniz)

<https://www.youtube.com/watch?v=80eX1e0NVzw>

(Conceito da literatura de cordel, como é produzido graficamente, edição, onde podemos encontrar)

<https://www.youtube.com/watch?v=zptH0LW2IEw>

(Regras básicas do cordel – como fazer rimas)

Atividade 1: Depois de assistir ao vídeo, observar os seguintes aspectos para ser feito um debate.

- Origem do nome cordel
- Características estruturais – versos e rimas;
- Temáticas fantásticas e regionalistas;
- Metáforas, humor;
- Xilogravuras.

Atividade 2: Assistir ao vídeo abaixo que fala sobre Lampião e como atividade para casa, você entrevistará pessoas da cidade que saibam ou que tenham testemunhado a entrada de Lampião na cidade de Capela - SE.

- <https://www.youtube.com/watch?v=qFxW5y6CEQQ>
- (Vídeo do Programa Fatos Responde, apresentada por Antônio Bôco, mostrando quem foi Lampião, o Rei do Cangaço, sua história, como e o porquê de entrar no Cangaço)

II ETAPA: INTRODUÇÃO (2h/a de 50 min)

Essa etapa tem como objetivo apresentar tanto as obras literárias das quais você fará a leitura, quanto os autores das mesmas.

A obra *Lampião: herói ou bandido* de João Firmino Cabral possui 30 páginas; capa, edição e diagramação por Klévisson Viana e texto revisado por Marco Haurélio e Klévisson Viana. O cordelista João Firmino Cabral inicia a obra e apresenta em seus versos que irá falar a respeito do famoso cangaceiro Lampião de acordo com a visão dele.



A obra *Lampião – coisas do cangaço* – Ronaldo Dória Dantas possui 28 páginas em seu total, divididas em 5 histórias diferentes: *Lampião e a lenda do estrategista*, *A confissão de Lampião*, *A resposta de Lampião*, *Curiosidade de Cangaço* e *Maria Bonita – a musa do cangaço*. As histórias que foram trabalhadas foram a primeira e a segunda.



A obra *Capela da minha infância* – parte II de Leopoldo Moreira possui 37 páginas no total. O cordel começa relatando a história de algumas pessoas importantes da cidade de Capela, como delegados e prefeitos da época. A partir da página 13 o cordelista passa a narrar as duas vezes que Lampião entrou em Capela.



1. Com os cordéis em mãos, observe as capas e discuta as seguintes questões:

- O que o título faz você imaginar a respeito da história que será lida?
- O que vocês percebem nas imagens?
- Como o personagem Lampião é retratado, como é a paisagem?

Após o debate, vamos conhecer os cordelistas, autores dos cordéis, por meio de pesquisa sobre a biografia deles.

Atenção para a organização da leitura! Será feita em três etapas, sendo que a primeira terá dois momentos pelo fato de ser o cordel maior e o que seria lido na íntegra. Na primeira etapa será lido o cordel *Lampião: herói ou bandido*, na segunda serão lidos trechos do cordel *Capela da minha infância Parte II* e na última e terceira etapa o cordel *Lampião – coisas do cangaço* (três seções apenas). Ao final de cada etapa de leitura, faremos os intervalos com atividades como, roda de conversa, leituras compartilhadas das obras, leitura de outros textos complementares e atividades escritas.

III ETAPA: LEITURA (10h/a de 50 min)

A leitura será feita em três etapas, sendo que a primeira terá dois momentos pelo fato de ser o cordel maior e o que seria lido na íntegra. O primeiro cordel a ser lido será *Lampião: herói ou bandido*.

1º Intervalo de leitura

Depois de feita a leitura dessas páginas, é hora de falar sobre o que lemos. Forme um círculo e numa roda de conversa discuta com os colegas e com o professor:

1. O que tinha chamado a atenção deles na história até aquele momento.
2. Quais as estrofes que mais gostaram? Por quê?
3. Por que Virgulino Ferreira entrou para o cangaço?
4. Neste momento será feita a leitura da parte do cordel *Lampião: herói ou bandido*, páginas 16 a 30.



2º Intervalo de leitura

Ao final da leitura, escolha um colega e forme uma dupla. Você agora terá um tempo para selecionar com seu colega estrofes do cordel que mais tenham chamado sua atenção. Em seguida, faça a leitura em voz alta para a turma das mesmas.

Na segunda etapa você fará a leitura de alguns subtítulos do cordel *Lampião – coisas do cangaço*: Lampião e a lenda do Estrategista, A confissão de Lampião e A resposta de Lampião.



3º Intervalo de leitura

Terminada a leitura, responda as seguintes questões e em seguida discuta-as com seu professor e seus colegas.



1. Como o autor retrata a morte do pai de Lampião? Em qual estrofe você encontrou essa informação?
2. Localize a estrofe em que o cordelista refere-se a Lampião como “justiceiro”
3. Localize a estrofe em que o poeta compara Lampião ao Robim Hood. Você sabe por que ele é comparado a Robim Hood?
4. Como o personagem Lampião é construído? Liste os adjetivos que o poeta atribui a Lampião
5. Ao terminar a leitura do cordel, qual a visão que o poeta tem a respeito de Lampião?
6. Como você sabe, o cordel é escrito por meio de rimas. Cite algumas rimas presentes nas estrofes lidas.

Chegamos na terceira e última etapa da leitura. Você lerá agora o último cordel a ser trabalhado *Capela da minha infância – Parte II*, do cordelista capelense Leopoldo Moreira. Como esta obra fala das memórias diversas do poeta, selecionamos os trechos que falam da chegada de Lampião. Sugerimos que a leitura seja feita de maneira compartilhada, sob a orientação do (a) professor (a).

4º intervalo de leitura

Leia com atenção uma matéria da revista *Nossa Política* intitulada *Lampião: o mito do herói-bandido* e em seguida façam um debate com o tema: Na sua opinião, Lampião é herói ou bandido?

(disponível em <https://nossapolitica.net/2015/06/lampiao-mito-heroi-bandido/>)

Como atividade final da etapa de leitura desta sequência didática, sugerimos que a turma seja dividida em três grupos e cada grupo ficará com um cordel trabalhado. Cada grupo deverá expor para a turma os seguintes pontos:

- As impressões que teve da obra lida
- Como o personagem Lampião é descrito no cordel
- De que maneira é construído



IV ETAPA: INTERPRETAÇÃO (8h/a de 50 min)

Nesta etapa você irá expor por meio de uma produção mostrando o que foi significativo, o que vocês construíram ao longo das leituras, das atividades propostas, dos debates. Essa produção será feita em dupla. Sente com seu (a) colega e comecem a pensar no que irão escrever, fazendo um esquema dos pontos que irão abordar.

Oficina do cordel

Após a produção, você irá editar o seu cordel. Corte as folhas de ofício no tamanho escolhido, passe a limpo sua produção e crie sua capa. Capriche!!!

Organizando a Feira Literária

Vamos organizar nossa *Feira Literária*? Você terá a oportunidade de expor suas produções e mostrar o que você aprendeu. Para isso, precisamos pensar como organizaremos o espaço e dividir as atividades:

- 1º grupo:** decoração (sugestão: esteiras e colchas, toalhas com retalhos coloridos)
- 2º grupo:** sonoplastia (sugestão: baião, xote, etc)
- 3º grupo:** brincadeira (sugestão: uma caixa contendo papezinhos com curiosidades sobre Lampião. Quem acertar, ganha um brinde)
- 4º grupo:** apresentação dos cordéis trabalhados
- 5º grupo:** apresentação dos cordéis produzidos pelos alunos
- 6º grupo:** recepção (sugestão: alunos caracterizados de Lampião e Maria Bonita para recepcionar)

Organizada a Feira Literária, agora é divulgar o evento para que as pessoas possam visitar, que pode ser para a comunidade escolar, como também aberta ao público. Converse com seu professor e analisem juntos as possibilidades.

E PARA FINALIZAR...

Professor (a), esperamos que esta proposta pedagógica tenha contribuído positivamente para sua prática com o texto literário. Tivemos a preocupação em organizá-lo de modo prático e de fácil compreensão, seguindo as orientações do autor Rildo Cosson sobre o letramento literário.

Conhecer um pouco mais sobre o cangaceiro Virgulino Ferreira da Siva, o LAMPIÃO, por meio dos versos da literatura de cordel, foi uma aposta que deu certo, pois acreditamos que a leitura do cordel com a musicalidade proveniente das rimas e do jogo com as palavras, facilita a compreensão do texto, tornando a leitura mais leve. Escolhemos como personagem o Lampião por acreditarmos que, trabalhar com um personagem que faça parte da nossa história, seja algo mais prazeroso e instigante.

Para mim, enquanto professora da rede pública estadual de Sergipe, foi gratificante esta oportunidade de reinventar a minha prática, pois diante de tantos obstáculos e das adversidades, vê os meus alunos empolgados lendo e produzindo, não há presente maior. E isso serve de incentivo para que busquemos sempre aprender mais e inovar sempre. Esperamos que o nosso trabalho possa instigar outros profissionais. Assim como foi prazeroso e gratificante para mim, espero que seja para você também.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

_____. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
[São Paulo: Moderna, 2005]

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

BAMBERGER, Richard. **Como Incentivar o Hábito da Leitura**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **A formação do leitor**: Alternativas metodológicas. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988.

CABRAL, João Firmino. **Lampião, herói ou bandido?** Ed. Tupynaquim, 2009.

DANTAS, D. Ronaldo. **Lampião – Coisas do Cangaço**.

LAJOLO, Marisa. **Literatura**: leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

MOREIRA, Leopoldo. **Capela de minha infância – parte II**.

PINHEIRO, Hélder. Leitura popular e ensino: leituras, atitudes e procedimentos. In: _____. [et al]. **Literatura e formação de leitores**. Campina Grande: Bagagem, 2008. p.15-27.

_____. O cordel no cotidiano escolar. **Coleção trabalhando com... na escola**. São Paulo: Cortez, 2012.

CADERNO 3 DE LEITURA DAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS DE LÉV TOLSTÓI



VANUZIA VIEIRA DE ANDRADE E
JOSÉ RICARDO CARVALHO

*A LéV Tolstói, por suas memórias.
Aos meus alunos, por memorável dedicação.*

APRESENTAÇÃO

Conversa com o(a) professor(a)

Caro(a) colega,

Seja bem-vindo(a) a este caderno pedagógico do gênero memórias literárias, o qual é produto resultante de uma pesquisa de mestrado – Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – aplicada numa turma de 8º ano de uma escola pública municipal de Paripiranga, estado da Bahia. Este caderno, numa versão completa, encontra-se no apêndice da dissertação intitulada: Memórias literárias: um objeto de ensino da leitura na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, disponível no *POSGRAP da UFS*.

Almejamos, através das propostas de atividades que constituem este caderno pedagógico de leitura, poder oferecer uma alternativa produtiva às suas aulas de leitura. Este material está voltado para a leitura de textos sob a perspectiva Interacionista Sociodiscursiva, com o intuito de mobilizar as capacidades de linguagem dos estudantes, conforme propõem Dolz e Schneuwly (2017), na medida em que apresenta situações de interação pela leitura do gênero memórias literárias do escritor russo Lévi Tolstói. O objetivo é aprofundar o conhecimento voltado, especificamente, para a leitura deste gênero de texto em sala de aula como forma de suprir insuficiências quanto ao seu domínio por estudantes de ensino fundamental, através de uma Sequência Didática de Leitura (SDL), apoiada em aulas interativas propostas por Leurquin (2014), no modelo de análise de textos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) proposto por Bronckart (2007). Nas análises textuais, privilegiamos os níveis relacionados ao contexto de produção e à arquitetura textual.

Nesse caderno, sugerimos a leitura discursiva de três memórias literárias - Natália Sávichna, Infância e As últimas recordações tristes - escritas pelo escritor russo Lévi Tolstói – que colaboraram com as análises e discussões da nossa pesquisa. Destacamos que ler discursivamente um texto é dialogar com ele, confrontando sentidos, ideias e levando em conta práticas sociais de uso da linguagem. Desta forma, tais textos, segundo Jorge (2014), têm como propósito sociocomunicativo a autorrepresentação do agente produtor. Ainda de acordo com a autora, esse tema da autorrepresentação poderá ser agregado a outros temas, como, por exemplo, a historicidade de quem produz o texto.

Assim, propomos como objetivos específicos:

- Interpretar memórias literárias na perspectiva do ISD;
- Identificar características do gênero memórias literárias;
- Entender as características dos gêneros biográficos e dos gêneros autobiográficos;

- Compreender o plano global das memórias literárias de LéV Tolstói, os tipos de discursos, o tempo e as vozes manifestadas no texto;
- Identificar quando o agente produtor autobiográfico apresenta marcas linguísticas que situam as memórias literárias no mundo narrado e no mundo comentado;
- Estabelecer relações discursivas – contexto de produção, tipos de discurso, manifestação das vozes, mundos discursivos – no processo de leitura das memórias literárias;
- Trabalhar a ampliação das capacidades de linguagem dos estudantes.

Como está organizado este caderno pedagógico de leitura?

Inicialmente o caderno apresenta uma abordagem teórica e metodológica, que envolve os principais conceitos que dão sustentação ao trabalho.

O caderno pedagógico de leitura está organizado da seguinte forma:

- Apresentação da situação inicial
- Módulo 1 - As memórias da infância de LéV Tolstói
- Módulo 2 - Mais memórias da infância de Tolstói
- Interpretação final – As últimas memórias da infância de LéV Tolstói...

I. APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO INICIAL

Vamos discutir oralmente?

Questionamento oral a fim de perceber o que o(a)s aluno(a)s sabem acerca do termo memórias, seguido de outros questionamentos para diagnosticar o conhecimento ou familiaridade que eles (elas) têm com gêneros textuais nos quais os autores rememoram fatos da própria vida ou de outras pessoas e da sociedade.

O que você sabe?

Questionamentos orais sobre os gêneros biográficos e autobiográficos para verificar o que o(a)s aluno(a)s sabem sobre os textos.

Um pouco de teoria!

Texto com abordagem teórica acerca do surgimento dos gêneros biográficos e autobiográficos, bem como as respectivas definições e características deles.

O primeiro contato com a obra memorialística *Infância*

Leitura da capa da trilogia *Infância*, *Adolescência*, *Juventude* para compreender o contexto de produção e a provável motivação da editora pela escolha da fotografia que ilustra a obra.

II. MÓDULO 1 – As memórias da infância de Lév Tolstói

Leitura discursiva das memórias literárias **Natália Sáwichna**, autoria de Lév Tolstói, focada no contexto de produção; no nível organizacional; no nível enunciativo e no nível semântico. Tais aspectos estão organizados dentro das três etapas de aula interativa proposta por Leurquin (2014) – despertar os conhecimentos prévios, entrada pelos níveis textuais com base no ISD e socialização da compreensão textual e da aquisição de novos conhecimentos. Uma atividade para mobilizar a leitura na perspectiva do ISD e promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem do(a)s aluno(a)s.

III. MÓDULO 2 – Mais memórias da infância de Lév Tolstói

Leitura discursiva das memórias literárias **Infância**, direcionada para a análise do contexto de produção; no nível organizacional; no nível enunciativo e no nível semântico. A leitura e a atividade sugeridas nesse módulo são asseguradas nas etapas de aula interativa proposta por Leurquin (2014), a fim de promoverem o desenvolvimento das capacidades de linguagem do(a)s aluno(a)s.

IV. INTERPRETAÇÃO FINAL – As últimas memórias da infância de Tolstói...

Leitura discursiva das memórias literárias **As últimas recordações tristes** focada nos aspectos contextual, organizacional, enunciativo e semântico. A leitura e a atividade sugeridas nesse módulo são asseguradas nas etapas de aula interativa proposta por Leurquin (2014), a fim de confirmarem o desenvolvimento ou não das capacidades de linguagem do(a)s estudantes.

Esperamos que este caderno seja útil para que você, nobre colega professor(a), possa utilizá-lo em suas aulas com o objetivo de aprimorar o ensino da leitura associado a contextos sociais a fim de desenvolver as capacidades de linguagem do(a)s aluno(a)s.

Afetuosamente,
Autora e autor

ASPECTOS DISCURSIVOS

ASPECTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

1. O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)

O ISD assegura ser a linguagem de grande importância no desenvolvimento humano e social. Na concepção de *Jean-Paul Bronckart*, as condutas humanas são um produto da socialização promovida entre eles pelo uso da linguagem. Ela organiza as ações humanas e, consequentemente, justifica que sejam denominados de seres sociais. Essas ações de comunicação humana são manifestadas por meio da linguagem materializada nos textos.

O ISD compreende os textos como o resultado das práticas de uso da linguagem em funcionamento nos diferentes contextos e setores da sociedade. São formas de realizações empíricas diversas utilizadas pelos falantes de uma determinada comunidade.

Bronckart (2007) assegura que toda espécie de texto pode ser compreendida como um gênero, ou seja, pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero de texto. No entanto, a organização de um gênero de texto nem sempre se mostra uma tarefa fácil de ser realizada, pois, alguns comportam características ou critérios de classificação instáveis. Assim, considera-se, na classificação de um gênero, ser o critério das unidades e das regras linguísticas específicas o mais objetivo que poderia ser analisado, mesmo sabendo que textos pertencentes a um mesmo gênero podem comportar características ou segmentos bem distintos. Esse comportamento é muito bem sinalizado em trechos da obra *Infância* de Lévi Tolstói, aqui, nosso objeto de estudo. O escritor russo mescla, aos segmentos narrativos autobiográficos, os segmentos de relatos, os de diálogos dos personagens e os segmentos de comentários do narrador personagem em relação aos fatos.

Desta forma, podemos constatar nem sempre ser o gênero ao qual um texto pertence definido apenas por critérios linguísticos. Bronckart (2007), afirma ser cada texto particular com características individuais que o constitui como um objeto único. O autor nos revela que, quando um agente produtor elabora um texto, tem algum conhecimento dos gêneros em uso ou sabe adaptá-los às situações de comunicação o qual está inserido.

Segundo Bronckart (2007), ao produzir um texto, o agente produtor mobiliza, em duas direções diferentes, algumas de suas representações sobre os mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem exercer influência sobre a sua produção textual. As representações sobre os três mundos são requeridas na direção do contexto da produção e do conteúdo temático ou referente. Nessa linha de estudo, o contexto de produção é conceituado “como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um tex-

to é organizado”. (BRONCKART, 2007, p. 93). Esses parâmetros se referem às condições dos lugares, aos estados físicos e psicológicos do agente produtor, dentre muitos outros fatores. Na concepção do autor, esses fatores estão separados em dois conjuntos: o mundo físico e o mundo social e subjetivo.

Ao mundo físico, todo texto é resultante de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por meio de um agente produtor situado nas coordenadas do espaço e do tempo definido por quatro parâmetros: o lugar de produção, o momento de produção, o emissor e o receptor. No caso do texto oral, emissor e receptor estão situados no mesmo tempo e espaço.

No segundo conjunto, a produção textual se insere nas atividades de uma formação social ou interação comunicativa resultado do mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente produz de si ao agir). Esse contexto pode ser analisado em quatro parâmetros: o lugar social, a posição social do emissor, a posição social do receptor e o objetivo.

Já o conteúdo temático “pode ser definido como o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas...” (BRONCKART, 2007, p. 97). Ele destaca não ser relevante a distinção dos três mundos para a análise dos conteúdos temáticos de um texto, pois, uma produção pode contemplar conteúdos referentes aos três mundos.

1.1 O ISD e os modelos de análises textual

No quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, a linguagem e as suas práticas situadas têm um papel importante, pois são consideradas instrumentos do desenvolvimento humano, tanto no que se refere às suas capacidades da ordem dos saberes, quanto da ordem do agir (BRONCKART, 2007). Desta forma, para estudar os efeitos das práticas de linguagem sobre o desenvolvimento humano, o ISD propõe que os textos sejam analisados a partir das condições de produção e da arquitetura textual.

Para Bronckart (2007), o contexto de produção e a arquitetura interna são muito importantes como parte dos processos de análises. No contexto de produção, devem ser considerados os parâmetros do mundo físico, social e subjetivo situados no processo de interlocução. Por meio deles, são representados o lugar de produção, o momento de produção, o emissor, o receptor e o lugar social com a posição do emissor, do receptor, bem como, os objetivos da interação.

A arquitetura interna dos textos corresponde às três camadas superpostas e relativamente interativas em que se organizam. São a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de tex-

tualização e os mecanismos de enunciação. A infraestrutura corresponde ao plano geral do texto: tipos de discurso, as sequências e as formas de planificações. O conteúdo temático de como se desenvolve é outro constituinte da infraestrutura. A camada intermediária é formada pelos mecanismos de textualização. Garantem a articulação linear do texto e consistem em elementos de coesão nominal e verbal. Já os mecanismos enunciativos, representam os posicionamentos enunciativos e as vozes manifestadas nos textos.

1.2 Infraestrutura global do texto: tipos de discurso

De acordo com os postulados de Bronckart (2007), os tipos de discurso podem ser compreendidos como pertencentes a dois mundos: o narrar e o expor. O mundo do narrar (corresponde aos fatos abordados à distância da situação de interação), pode ser implicado ou autônomo, ou seja, pode apresentar ou não implicação em relação ao ato de produção (através de dêiticos espaciais, temporais e de pessoa). O mundo do expor (representações de origem conjunta à situação de interação) pode, também, ser implicado ou autônomo.

Desta forma, dentro desses dois mundos, há outra divisão que dá origem aos tipos de discurso: narrar – disjuncto e autônomo (o tipo de discurso é a narração); narrar – disjuncto e implicado (o tipo de discurso é o relato interativo); expor – conjunto e implicado (o tipo de discurso é o discurso interativo) e expor – conjunto e autônomo (o tipo de discurso é o teórico).

Coordenadas gerais dos mundos discursivos:

		Coordenadas gerais dos mundos discursivos e tipos de discurso	
		Conjunção	Disjunção
		EXPOR	NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: BRONCKART, 2007, p. 157

Esses tipos de discurso – interativo, teórico, narração e relato interativo – correspondem aos mundos discursivos construídos na produção textual. Segundo Bronckart (2007), designam os distintos segmentos que o texto agrega e possuem o estatuto de modelos disponíveis no interdiscurso da língua. Na construção de um texto, um agente produtor mobiliza um ou mais desses modelos fazendo adaptações ou até mesmo transformações. Elas são menos comuns e mais limitadas em relação às mudanças dos gêneros, pois, são condicionados por recursos linguísticos restritos e sistêmicos de que uma língua particular dispõe. É isso que justifica a importância que o ISD dá aos tipos de discurso e, conseqüentemente, desenvolve um trabalho para classificá-los.

1.3 Mecanismos enunciativos

Os mecanismos enunciativos estão ligados à organização geral do gênero e tornam explícitos os jogos de vozes e os julgamentos dos quais emana o conteúdo temático de um texto.

Na concepção de Bronckart (2007), o agente da ação de linguagem em um texto é o autor, responsável pela totalidade das operações que o concretizam. Ele decide a concretude temática do texto, bem como escolhe o modelo de gênero utilizado para a situação de comunicação. Desta forma, Bronckart (2007) conclui que “tanto do ponto de vista comportamental quanto do mental, o organismo humano que constitui o autor é realmente quem está na **origem** do texto”. (BRONCKART, 2007, p.321)

Ao empreender uma ação de linguagem o autor mobiliza seu vasto mundo de conhecimentos que fora produzido na interação que outrora ocorreu dentro de seu contexto físico e social.

2. LÉV TOLSTÓI E O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA OBRA INFÂNCIA

Lév Tolstói (1828-1910) nasceu em Iásnaia Poliana e proveniente da alta aristocracia russa. Autor de muitas outras obras conhecidas mundialmente, dentre elas: Contos de Sebastopol (1855-1856), Guerra e Paz (1867) e Anna Karenina (1877). Foi um profundo pensador social e moral e um dos mais renomados autores da narrativa realista russa e mundial.

O livro *Infância* compõe junto com as obras *Adolescência* (1854) e *Juventude* (1857) uma trilogia autobiográfica de Tolstói. As obras resultaram das recordações memorialísticas do jovem escritor russo, dos relatos e lembranças revelados por alguns dos seus familiares e por pessoas próximas a ele. Através do personagem fictício Nikolai Irtêniev, nascido numa família da nobreza russa, assim como o Tolstói, a obra revela ao leitor o mundo da Rússia semifeudal da metade do século XIX, caracterizada pelas divisões de classes e mentalidade que esse tipo de sociedade gerava. Nessa época, a Rússia ainda vivia o regime czarista.

Antes de publicar *Infância*, o autor já escrevia diários, os quais só foram publicados depois de sua morte e já havia feito a publicação de outras produções pequenas. Não era um escritor famoso na época, mas sua origem nobre e herdeiro de vastas terras em Iásnaia-Poliana em 1847, o fizeram ser reconhecido por Conde Tolstói. Além disso, era um jovem engajado nas questões sociais e lutava para que os camponeses tivessem melhores condições de vida e acesso à educação.

Paralelo à vida militar, assumido em 1851, o autor publicou os capítulos de *Infância* (1852) na revista “O Contemporâneo”, de São Petersburgo, a mais prestigiada revista literária russa,

editada pelo crítico Nikolai Nekrásov (1821-1877). De imediato, o escritor ficou feliz com a notícia da publicação, mas logo, aborreceu-se ao saber que o seu texto havia sido mutilado pelo editor e, além disso, a obra intitulada *Infância* recebeu um novo título: *Uma história da minha infância*. O aborrecimento veio porque Tolstói tinha decidido expressamente não escrever sobre sua própria infância.

Segundo Bartlett (2013), mesmo diante das polêmicas durante a publicação, a obra *Infância* teve a aceitação calorosa dos leitores da elite russa. Nela, o autor faz a articulação entre a vida individual e o contexto histórico cultural vivenciado. Outro motivo da apreciação da obra foi o recurso de descrição do mundo interior dos personagens, técnica bastante apreciada pelos críticos.

O público leitor da elite russa elogiou bastante o misterioso escritor. Os familiares de Tolstói receberam a notícia como uma agradável surpresa, pois, o autor revela com expressividade autobiográfica, memorialística e literária a relação que tivera com o Karl Ivânytch, seu professor, e com Natália Sávichna, uma serva governanta da casa. Além disso, o escritor deixa manifestar o sentimento de saudosismo pela mãe, descrita por ele como uma pessoa doce, amorosa e culta. Curiosamente, só formou a imagem materna através de relatos familiares e pelas cartas que se conservavam, pois, ficou órfão de mãe com dezoito meses de idade e de pai aos nove anos, sendo criado por duas tias paternas.

3. A FUNÇÃO DOS TEMPOS VERBAIS SOB A PERSPECTIVA DE HARALD WEINRICH

A teoria de Weinrich (1968) tem relevância no nosso trabalho porque assegura a compreensão dos tempos da narrativa e do comentário manifestados nos textos memorialísticos de LéV Tolstói. Na concepção de Weinrich (1968), uma situação comunicativa pode ter a atitude do comentário e a atitude da narração. Há tempo para narrar e tempo para comentar, ou seja, há tempos gramaticais de comentar e de narrar. Em cada uma delas, há um grupo particular de tempos verbais: os tempos verbais do mundo comentado e os tempos verbais do mundo narrado ou relato, situados, respectivamente, pelo autor em tempos do grupo I e tempos do grupo II.

Segundo Weinrich, que tomou como referência os tempos dos verbos em francês, fazem parte do grupo II, ou mundo narrado, os pretéritos: perfeito simples, o imperfeito, o mais-que-perfeito, o futuro do pretérito e todas as locuções em que entram esses tempos. Do grupo I, ou mundo comentado, por sua vez, fazem parte o presente, o futuro do presente, o pretérito perfeito composto e todas as locuções verbais formadas por esses tempos.

Para o linguista, o tempo do mundo narrado pode ser encontrado em situações comunicativas que narram, independentemente, se são narrativas verdadeiras ou fictícias.

Da parte do grupo do tempo do comentário, temos como exemplo o diálogo, a conferência científica, o ensaio filosófico, o comentário jurídico, e todas as situações comunicativas que não consistem, apenas, em relatar ou narrar fatos e que tem como característica a atitude tensa. Segundo Weinrich (1968), estas situações comunicativas se diferem das situações comunicativas narrativas, principalmente, pela presença de um locutor tenso, que tem uma fala dramática, tendo em vista que ele trata de coisas que o afetam diretamente conforme se observa em “Ao recordar agora minhas impressões, penso que aquele instante de esquecimento foi meu único sentimento verdadeiro de dor. [...]” (TOLSTÓI, 2012. p. 115). Neste trecho, por exemplo, é notória a presença de um locutor envolvido; ele faz o ouvinte/leitor perceber que a situação exposta é algo do agora, do presente, e a situação o afeta.

4. AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM E AS PRÁTICAS DE LEITURA

O ensino de leitura configura-se como um desafio constante para a prática dos professores de língua portuguesa. O professor deve promover práticas de leitura que desenvolvam a capacidade do educando de compreender textos diversos e possibilitar utilizar as informações adquiridas nos mais diversos contextos de situações de comunicação.

Desta forma, para que o sujeito desenvolva suas ações práticas de linguagem deve utilizar as suas capacidades de linguagem, as quais, segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (2017) e Dolz e Schneuwly (2011), consistem em conhecimentos necessários para compreender e produzir um gênero textual em uma definida situação de comunicação. A fim de tornar as capacidades de linguagem em algo que possa ser ensinado, os autores propuseram a diferenciação de três ordens de capacidades requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada, conforme temos a seguir:

CAPACIDADE DE AÇÃO	CAPACIDADE DISCURSIVA	CAPACIDADE LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA
habilidade de construção de conhecimento e/ou de representações sobre o contexto comunicativo de modo a produzir o gênero mais adequado à situação.	habilidade de mobilização de modelos discursivos a partir da construção de conhecimentos e/ ou de representações sobre os conteúdos do texto e de sua apresentação.	habilidade de dominar recursos linguísticos, construindo conhecimentos ou representações sobre recursos e operações linguísticas necessárias à produção e à compreensão de textos.

Fonte: Produzido pela autora com base em Dolz e Schneuwly, 2011, p. 44-45.

5. O GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS

No dicionário Latino-Português, (SILVA, 2009) o termo *memória* está relacionado à capacidade psicológica dos humanos recordarem ou de terem a lembrança de um antigo acontecimento. O vocabulário faz referência às lembranças e às recordações de fatos ocorridos num determinado tempo ou espaço. No plural, memórias é uma escrita narrativa em que são contados fatos a que o autor protagonizou, assistiu ou inventou.

No Minidicionário de Língua Portuguesa, o gênero Memórias Literárias é definido como “narrações históricas, escritas por testemunhas presenciais” ou ainda como “escritos em que alguém descreve sua própria vida”; (BUENO, 2007, p. 505). Ainda segundo o Minidicionário, o gênero é definido como “autobiografia”. No caderno *Se bem me lembro...* do Programa da Olimpíada de Língua Portuguesa, temos uma definição do gênero memórias literárias: “[...] são textos produzidos por escritores que, ao rememorar o passado, integram ao vivido o imaginado”. (CLARA, ALTENFELDER, ALMEIDA, 2010, p. 19).

Memórias literárias é um gênero autobiográfico que, segundo Jorge (2014), tem como propósito sociocomunicativo a *autorrepresentação* do agente produtor. Ainda de acordo com a autora, esse tema da autorrepresentação poderá ser agregado a outros temas, como, por exemplo, a *historicidade* de quem produz o texto.

Segundo Remédios (1997), são gêneros textuais que “...nos dão o testemunho de um tempo e de um meio social, somados aos relatos de casos pessoais e familiares. A narrativa memorialística tem um fundo histórico-cultural submetido ao filtro subjetivo de quem a escreve”. (REMÉDIOS, 1997, p. 128). Elas expõem sentimentos e impressões do agente produtor autobiográfico em relação aos acontecimentos que este outrora viveu e acumula nas lembranças os “... nomes de personagens ilustres que foram protagonistas da História, ao mesmo tempo em que o memorialista é autor da própria história”. (REMÉDIOS, 1997, p. 128). Esses acontecimentos podem ou não ser narrados seguindo uma ordem linear dos acontecimentos.

Através da exposição da vida ou suposta vida do narrador, o leitor entra na consciência do memorialista porque percebe que a narrativa não é apenas uma contação de fatos, mas uma escrita que traz reflexões acerca da vida íntima ou psicológica do narrador e do contexto histórico, cultural e social onde estava inserido e dos demais personagens envolvidos nas memórias. É interessante destacar que os fatos reais servem apenas como referências para a confecção das memórias literárias, visto que nem sempre aquilo que o agente produtor autobiográfico retrata aconteceu.

Se adotarmos como referência o quadro dos agrupamentos de gêneros propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), veremos, também, ser as memórias literárias compreendidas

como um gênero com as capacidades de linguagem tanto da ordem do narrar, quanto da ordem do relatar, ou seja, é resultante do encontro de dois domínios sociais de comunicação. Um representado pela cultura literária ficcional e o outro pela documentação e memorização de ações humanas. Possuem capacidades de linguagens ligadas, respectivamente, pela manifestação estética e ideológica que envolvem a capacidade da mimese e pelo discurso das experiências humanas situado no tempo e no espaço.

Na perspectiva de Remédios (1997), a narrativa memorialística tem um contexto histórico-social submetido ao filtro subjetivo do escritor. Além disso, o Eu se apresenta duplo: é social e singular. Isso faz das memórias literárias um gênero autobiográfico tanto na realidade dos fatos quanto no discurso, sem a obrigatoriedade da verdade.

Para Marcuschi (2012) as *memórias literárias* não têm a preocupação em ser fiel aos fatos históricos ou acontecimentos grandiosos, pois, o objetivo é explorar “vivências que afetam a memória afetiva, a memória involuntária e a memória dos sentidos”, sendo assim, as memórias literárias assumem uma forma de funcionamento de outros gêneros autobiográficos.

6. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A nossa SDL do gênero memórias literárias segue o modelo de sequência didática de escrita proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). Para os autores, uma sequência didática “é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 82). Ela tem o objetivo de colaborar com o aluno no sentido de fazê-lo compreender melhor um gênero de texto para escrever ou falar de modo mais adequado a cada situação comunicativa. Segundo os estudiosos de Genebra, a estrutura de base de uma sequência didática é constituída pelos seguintes elementos: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, mais módulos e produção final.

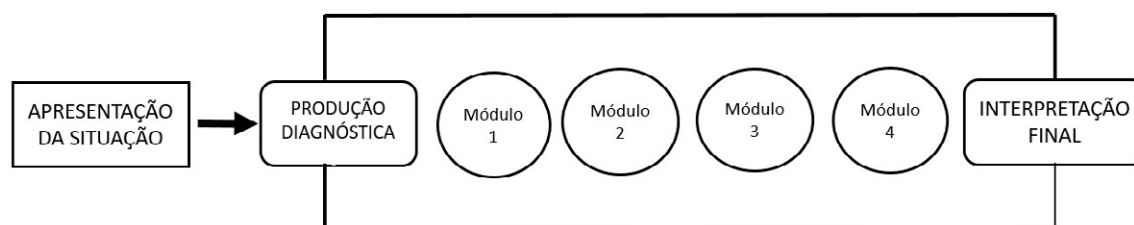
Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), após uma *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos irão realizar, qual gênero textual será estudado, etc. Ainda, segundo os autores, “A apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 84).

Passada a *apresentação da situação*, é proposto aos alunos elaborarem uma *produção inicial*, que pode ser oral ou escrita, correspondente ao gênero trabalhado. Essa atividade permite ao professor diagnosticar as capacidades de linguagem adquiridas e fazer o ajustamento das atividades e os exercícios previstos na sequência às condições de uma turma. Também define para os alunos o que significa uma sequência didática e as capacidades de linguagem que deverão desenvolver para dominar o gênero de texto que está sendo trabalhado.

Os *módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão os instrumentos necessários para este domínio porque os problemas colocados pelos gêneros são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No instante da *produção final*, o aluno poderá pôr em prática os conhecimentos adquiridos em todas as outras etapas da sequência didática e, juntamente com o professor, medir os progressos alcançados. Essa produção servirá, também, para uma avaliação de tipo somativo e incidirá sobre os pontos trabalhados nas sequências.

Ressaltamos que para adotar esse modelo de sequência didática de Genebra na nossa realidade foi necessário fazermos adaptações porque o nosso propósito foi utilizá-lo para trabalhar a leitura do gênero textual memórias literárias. Assim, a nossa sequência didática de leitura (SDL) teve uma configuração semelhante ao esquema a seguir. Vele ressaltar que aqui, nesta versão do caderno, a sequência de leitura é composta por dois módulos.

Estrutura da sequência didática de leitura



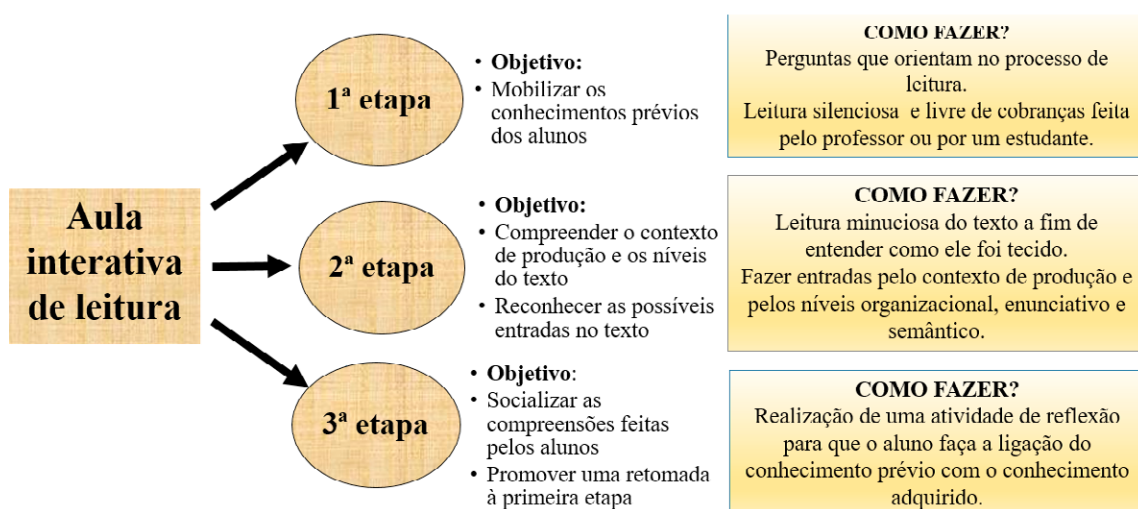
Fonte: Produzido pela autora com base na sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011)

7. UMA PROPOSTA DE AULA INTERATIVA DE LEITURA POR LEURQUIN

Leurquin (2014) apresenta uma proposta de aula interativa de leitura pensada inicialmente por Cicurel (1991). Para a autora, a proposta de uma aula interativa de leitura pode colaborar com o trabalho do professor para poder acompanhar o processo de evolução do seu aluno, fazendo-o interagir de forma eficiente em contextos de comunicação tanto da sala de aula quanto de fora dela, fazendo-o evoluir, desde as questões mais simples, até aquelas que exigem maior complexidade no uso da língua portuguesa.

Essa proposta de aula interativa de leitura de Leurquin (2014) é incorporada a nossa SDL do gênero memórias literárias e desempenha uma função importante na concretização dos módulos; passou por adaptações a fim de se adequar a nossa realidade porque adotamos uma proposta de aula interativa da autora, a qual retratava uma experiência do ensino de leitura e de produção de texto num curso de português para estrangeiros.

A seguir uma síntese do modelo de aula interativa proposto por Leurquin (2014):



Fonte: Produzido pela autora com base em Leurquin (2014)

Dentro da segunda etapa da aula interativa de leitura é possível desenvolver atividades de análise textual, através das entradas apontadas por Leurquin (2014), que promovam o desenvolvimento das capacidades de linguagem, conforme Dolz e Schneuwly (2011).

Para desenvolver a *capacidade de ação* dos estudantes, pode-se elaborar e aplicar atividades de reconhecimento das representações das condições de produção nos parâmetros físicos, social e subjetivo.

Quando se tem como pretensão o desenvolvimento da *capacidade discursiva* dos alunos, devem-se elaborar atividades de análise textual que permitam ao estudante reconhecer as escolhas discursivas do agente produtor, situadas na arquitetura ou folheado textual, como o plano geral do texto, o tipo de discurso e o tipo de sequências, mobilizados para a escolha e elaboração do gênero.

Por fim, quando a intenção é promover o desenvolvimento da *capacidade linguístico-discursiva* do estudante, devem-se produzir atividades que possibilitem aos estudantes a realização de operações linguísticas com os mecanismos de textualização e operações discursivas com os mecanismos enunciativos.

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO INICIAL

O QUE SÃO MEMÓRIAS?

- **Objetivos:**

Verificar o grau de conhecimento que o(a)s discentes têm acerca do termo *memórias*;

Identificar se o(a)s discentes conhecem algum gênero textual que tem como propósito rememorar fatos da vida do próprio escritor ou de alguém da sociedade.



- **Como será feito?**

Projetar em data show a palavra *memórias* e dirigir questionamentos referentes à palavra aos alunos.

- **O que será avaliado?**

O nível de conhecimento que o(a)s discentes têm acerca do termo *memórias* e de algum gênero textual que rememora fatos da vida do próprio escritor ou de alguém da sociedade.

- **Duração?**

20 minutos.

O QUE SÃO MEMÓRIAS?

- **Vamos discutir oralmente?**

1. Vocês sabem o significado do termo *memórias*?

Resposta possível: Conclusões do(a)s aluno(a)s.

2. Vocês já leram algum gênero textual em que o autor tem como propósito rememorar acontecimentos passados da vida dele?

Resposta possível: Conclusões do(a)s aluno(a)s.

3. Quem são as pessoas que escrevem texto com esse propósito?

Resposta possível: Conclusões do(a)s aluno(a)s.

4. Para quem vocês acham que são escritos textos assim?

Resposta possível: Conclusões do(a)s aluno(a)s.

5. Já escreveram algum texto que rememora acontecimentos da vida de vocês?

Resposta possível: Conclusões do(a)s aluno(a)s.

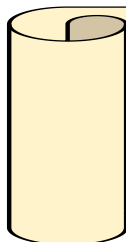
6. Onde vocês acham que esses textos são publicados?

Resposta possível: Conclusões do(a)s aluno(a)s.



7. Vocês sabem o nome desse gênero textual?

Resposta possível: Conclusões do(a)s aluno(a)s.



FIQUE SABENDO!
No dicionário Latino-Português (SILVA, 2009), o termo memória está relacionado à capacidade psicológica que os humanos têm de recordarem ou de terem a lembrança de um antigo acontecimento. O vocabulário faz referência às lembranças e às recordações de fatos ocorridos num determinado tempo ou espaço



GÊNEROS TEXTUAIS BIOGRÁFICOS E AUTOBIOGRÁFICOS

O que você sabê?

1. Quais gêneros textuais os autores escrevem falando da própria vida?

Resposta possível: diário íntimo, diário de anotações, autobiografia, memórias literárias e carta de correspondência.

2. Quais gêneros textuais os autores escrevem falando da vida de alguém?

Resposta possível: biografia, árvore genealógica e cronologia.

TOME NOTA!

Os textos biográficos são produzidos por um autor que descreve ou retrata a vida de alguém.
Os textos autobiográficos são produzidos por um autor que descreve ou retrata a própria vida.



3. Quais assuntos da vida das pessoas podem ser abordados nesses textos biográficos e autobiográficos?

Resposta possível: Acontecimentos da vida profissional, familiar e/ou cotidiana. Vida intelectual, bem como os projetos idealizados e concretizados, etc.

4. Quando os autores escrevem textos que falam da vida deles ou da vida de alguém, as produções textuais podem ser literárias e não literárias. Quando são literárias? Quando não são literários?

Resposta possível: São literárias quando a linguagem empregada é de conteúdo pessoal, cheia de emoções e valores do emissor e há o emprego da subjetividade, ou seja, a linguagem é conotativa, poética, lírica, expressa com objetivos estéticos na recriação da realidade. Não são literárias quando a linguagem é denotativa e impessoal. Ou seja, a linguagem representa a realidade e dá prioridade à informação.

5. Você já leu algum texto no qual o escritor fala da própria vida de forma literária? Onde você encontrou esse texto? Foi no seu livro didático ou em livro paradidático? Relate.

Resposta possível: Conclusões do(a)s aluno(a)s.

UM POUCO DE TEORIA!

A necessidade do homem de registrar por escrito as suas vivências e as vivências de outras pessoas não são práticas novas. Desde os séculos XVIII essas práticas se manifestam através das escritas biográficas e autobiográficas. O gênero biográfico surgiu propiciado pela expansão e afirmação dos direitos individuais, que o ideário da Revolução Francesa tão bem expressou com a finalidade de contar sobre a vida de alguém depois da sua morte. As escritas de Rousseau, entre 1764 e 1770, são um bom exemplo. De acordo com Remédios (1997) foi a partir do ano de 1789, com a formação do individualismo moderno, que a escrita autobiográfica surgiu e foi garantindo seu espaço até chegar aos tempos atuais. A autora ainda afirma que a partir daí foram também se proliferando os diários, as memórias, os relatos pessoais, as confissões e as entrevistas, gêneros que representam as diferentes formas tradicionais de relatar a própria vida.

Os gêneros representativos das ações e feitos humanos são esquematizados e definidos assim:

GÊNEROS BIOGRÁFICOS

- são gêneros caracterizados pela escrita que alguém faz da vida do outro. Exemplos: a biografia, a árvore genealógica e a cronologia.

GÊNEROS AUTOBIOGRÁFICOS

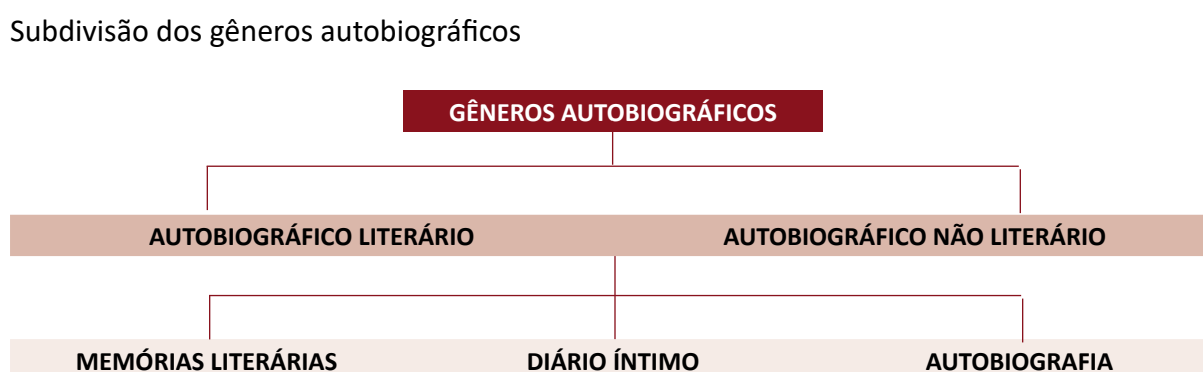
- são gêneros caracterizados pela escrita que alguém faz da própria vida. São subdivididos em gêneros autobiográficos literários e autobiográficos não-literários. Exemplos: as autobiografias, as memórias literárias, os diários íntimos, os diários de anotações e cartas de correspondências.

Fonte: Própria autora

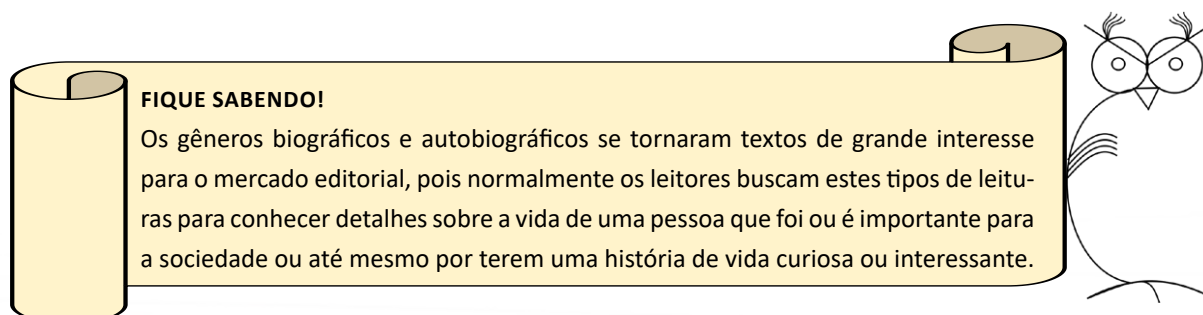
Os gêneros biográficos são caracterizados pela descrição que um escritor faz sobre fatos particulares pesquisados da vida de alguém. O propósito sociocomunicativo desses gêneros é o de relatar a trajetória da vida de uma pessoa com dados precisos, incluindo nomes, locais e datas dos principais acontecimentos que marcaram a vida dela. Em geral, são biografadas as pessoas de vida pública e reconhecidas nacional ou mundialmente, como por exemplo, escritores, cientistas, esportistas, políticos, artistas, ou de pessoas que deram uma contribuição importante para determinadas sociedades ou para o mundo.

Os gêneros autobiográficos são caracterizados pela descrição que um escritor faz sobre fatos particulares da própria vida. O propósito sociocomunicativo desses gêneros é o de **relatar** a trajetória da vida do próprio escritor. Neste gênero também são apontados dados precisos, como por exemplo, nomes, locais e datas dos principais acontecimentos que marcaram a vida dele e, conseqüentemente, de quem conviveu ou convive com ele.

É importante destacar que na categoria autobiográfica há os gêneros autobiográficos literários e os gêneros autobiográficos não-literários. Para melhor compreendermos essa bipartição, elaboramos a figura a seguir:



Fonte: Própria autora



O PRIMEIRO CONTATO COM A OBRA MEMORIALÍSTICA INFÂNCIA

Objetivos:

Ler a capa do livro *Infância, Adolescência, Juventude* de LéV Tolstói.

Compreender as informações fotográficas da capa do livro *Infância, Adolescência, Juventude*.



Como será feito?

Apresentação oral da obra pelo(a) professor(a) e leitura da capa pelo(a)s aluno(a)s.

Após a apresentação da obra e leitura da capa do livro o(a)s aluno(a)s irão responder alguns questionamentos escritos.

O que será avaliado?

A participação do(as) discentes nas discussões acerca da análise da capa da obra *Infância, Adolescência, Juventude*.

Essas discussões orientam-se por questionamentos coletivos, com intervenções que enriquecem a troca de informações entre o(a)s estudantes.

Duração?

1 (uma) hora/aula.

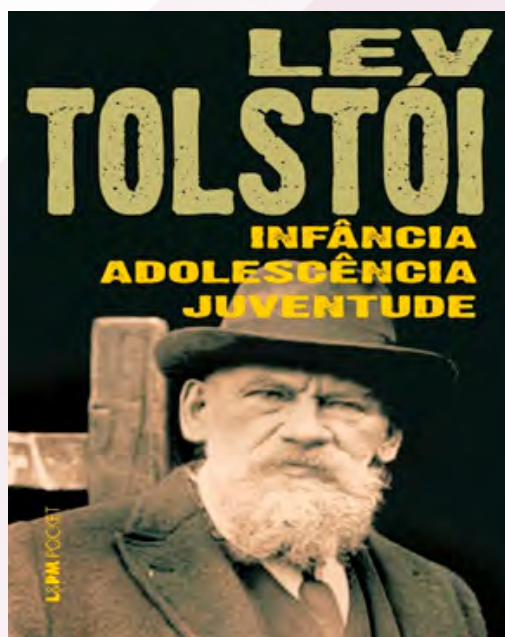
O PRIMEIRO CONTATO COM A OBRA MEMORIALÍSTICA INFÂNCIA

1. Por que você acha que o livro *Infância, Adolescência e Juventude* de LéV Tolstói tem este título?

Resposta possível: Espera-se que o(a)s aluno(a)s percebam que o título da obra faz referência a três fases da vida do escritor LéV Tolstói.

2. A capa apresenta uma moldura fotográfica do autor. Analisando o título do livro e a foto, é provável estabelecer alguma relação entre eles? Por quê?

Resposta possível: Espera-se que o(a)s aluno(a)s percebam que não, pois a foto retrata Tolstói idoso e o título da obra não faz referência a essa fase da vida do autor.



3. *Infância, Adolescência, Juventude* foram escritos e publicados originalmente em folhetim nos anos de 1852, 1854 e 1857, quando Tolstói tinha, respectivamente, 24, 26 e 29 anos, ou seja, o escritor ainda jovem. O autor inspirou-se em eventos e pessoas reais para compor esta obra. Nos três romances, em que figura o narrador-protagonista Nikolai Irtêniev, garoto nascido na nobreza rural (como Tolstói), é retratado um grande cenário da Rússia czarista. As relações entre senhores e servos, os devaneios de juventude, os costumes da alta sociedade, entre outros temas, estão presentes na narrativa

O que chama a atenção sobre a foto do autor na capa e o que foi dito sobre o momento e o contexto da escrita, ou seja, a capa condiz com o processo de construção da obra? Explique.

Resposta possível: Espera-se que o(a)s aluno(a)s percebam que não. A capa ilustrada com uma fotografia do Tolstói idoso configura um interesse comercial, pois, acredita-se que é muito mais vendável uma obra ilustrada com uma moldura fotográfica do escritor na terceira idade, visto que foi nessa fase da vida que ele ficou conhecido mundialmente, do que com uma ilustração dele ainda jovem.

MÓDULO 1 - AS MEMÓRIAS DA INFÂNCIA DE LÉV TOLSTÓI

- **Objetivos:**
 - Conhecer uma das memórias da infância de LéV Tolstói;
 - Verificar como ocorre o processo narrativo dessas memórias selecionadas para estudo;
 - Identificar, no decorrer da leitura das memórias literárias, os trechos de narração dos fatos e os trechos de comentário do agente-produtor;
 - Identificar a inserção de vozes dentro dessas memórias literárias.
- **O estudo das memórias literárias - Natália SáVichna, do livro *Infância de LéV Tolstói***
 - ocorrerá através da leitura silenciosa e da análise em grupo.
 - Aplicação de atividade individual para análise do foco narrativo e investigação das características e vozes contidas no texto.
- **O que será avaliado?**
 - O contexto de produção do texto; o conteúdo das memórias literárias; a veracidade e a ficção na constituição das memórias, bem como as evidências memorialísticas e literárias contidas no texto; os momentos de narração e de comentários que estruturam

o texto; a manifestação de diferentes vozes no texto; a construção da temporalidade no decorrer das memórias literárias.

- **Duração?**
- 3 (três) horas/aulas.

AS MEMÓRIAS DA INFÂNCIA DE LÉV TOLSTÓI

OBSERVAÇÃO

Professor (a), explique para os(as) alunos (as) que, a seguir, serão realizadas a leitura e análise de uma das memórias literárias de LéV Tolstói. Informe que as memórias literárias fazem parte da primeira fase da vida do escritor - a infância - e foram publicadas no livro infância.



Professor(a), esse módulo segue o modelo de aula interativa proposto por Leurquin (2014).

NATÁLIA SÁVICHNA

Em meados do século passado, nos quintais da aldeia Khabárovka, costumava correr uma jovem camponesa chamada Natachka. Ela andava com pobres roupas caseiras e descalça, era gordinha, corada e estava sempre alegre. Graças ao mérito de seu pai, o corneteiro Sava, e atendendo a um pedido deste, meu avô levou-a para cima, para integrar a criadagem feminina de minha avó. A camareira Natachka distinguiu-se nessa função por seu esforço e sua docilidade.

Quando minha mãe nasceu e foi preciso arranjar uma babá, essa missão foi confiada a Natachka. Nessa nova função, ela recebeu elogios e recompensas por sua dedicação, fidelidade e afeição à jovem patroa. Porém a cabeleira empoada e as meias com fivelas do jovem e ativo copeiro Foka, com quem, devido ao trabalho, ela se encontrava com frequência, cativaram seu coração rude, mas amoroso. Ela decidiu ir pessoalmente pedir a meu avô permissão para se casar com o copeiro. Vovô interpretou o pedido como ingratidão, ficou encolerizado e, como castigo, mandou a pobre Natália para uma aldeia na estepe, para cuidar de animais. Entretanto, como ninguém era capaz de substituí-la, seis meses depois ela foi trazida de volta à casa de meu avô para exercer a antiga função. Ao voltar do exílio com sua pobre roupinha, ela procurou meu avô, caiu a seus pés e pediu que ele a perdoasse, que lhe desse novamente afeto e carinho e esquecesse a bobagem que havia feito, jurando-lhe nunca mais repeti-la. E de fato cumpriu sua palavra.

A partir daí, Natachka virou Natália Sávichna e passou a usar uma touca. Toda a reserva de amor que havia dentro dela foi transferida para sua jovem patroa.

Quando uma governanta a substituiu junto a minha mãe, deram-lhe as chaves da despensa e ela passou a ser responsável pelas roupas e pelas provisões. Executava as novas funções com o mesmo zelo e amor. O mais importante para ela era cuidar dos bens dos patrões. Via desperdício, falta de cuidado e roubo em tudo, e fazia o possível para combatê-los.

Quando mamãe se casou, desejou recompensar de algum modo Natália Sávichna pelos vinte anos de trabalho e dedicação. Chamou-a a seu quarto, expressou com as palavras mais elogiosas sua gratidão e seu amor e entregou-lhe uma folha de papel timbrado, na qual estava escrita a alforria para Natália Sávichna. Disse ainda que, independente de sua decisão de continuar ou não trabalhando na nossa casa, ela iria receber uma pensão anual de trezentos rublos. Natália Sávichna ouviu tudo isso em silêncio, depois olhou com ódio para o documento, resmungou por entredentes alguma coisa e saiu correndo do quarto, batendo a porta. Sem entender as razões daquele procedimento estranho, mamãe foi pouco depois ao quarto de Natália Sávichna. Ela estava sentada sobre o baú com os olhos vermelhos de tanto chorar, retorcendo um lenço nas mãos e olhando fixamente para os pedaços de sua alforria espalhados pelo chão.

– Que você tem, minha querida Natália Sávichna? – perguntou-lhe mamãe, tomando sua mão.

– Nada, mãezinha – respondeu ela. – Com certeza fiz alguma coisa que a desagradou, por isso a senhora está me expulsando de sua casa. Que fazer? Eu vou embora.

Ela puxou sua mão e, mal contendo as lágrimas, queria sair do quarto. Mamãe a segurou e deu-lhe um abraço, e puseram-se ambas a chorar.

Desde que me entendo por gente tenho lembranças de Natália Sávichna, de seu amor e carinho, mas só agora consigo dar-lhe o devido valor. Naquela época eu não tinha a menor ideia da pessoa maravilhosa e rara que era aquela velhinha. Não apenas recusava-se a falar de si mesma como parecia nem mesmo pensar na própria existência: sua vida resumia-se a amor e autossacrifício. Eu estava tão acostumado com seu amor pela nossa família, terno e desinteressado, que nunca me veio à cabeça que tudo poderia ser diferente, e tampouco sentia qualquer gratidão nem me perguntava se ela era feliz, se estava satisfeita.

Às vezes, alegando uma necessidade inadiável, eu fugia da aula para o quarto de Natália Sávichna, onde ficava sentado, sonhando em voz alta, sem me constranger nem um pouco por sua presença. Ela estava sempre ocupada com alguma coisa: ora tecia uma meia, ora remexia nos baús que enchiam seu quarto, ora preparava listas de roupas. Ouvia todas as tolices que eu dizia, tais como: “Quando for general, vou me casar com uma jovem maravilhosa, vou comprar um cavalo alazão e construir uma casa de vidro, e vou mandar buscar os parentes de Karl Iványtch lá da Saxônia”, e assim por diante. Ela só dizia baixinho “Sim, patrãozinho, sim”. Quando eu me levantava para sair, ela costumava abrir um baú azul – eu me lembro bem – no forro de cuja tampa havia várias coisas coladas: uma figura colorida de um hussardo, uma gravura tirada de uma latinha de brilhantina e um desenho de Volódia. Tirava lá de dentro um pedacinho de incenso, acendia-o e, agitando-o, dizia:

– Este incenso é ainda de Otchákov. Foi seu finado avozinho – que Deus o tenha – que trouxe, quando foi guerrear com os turcos. Só ficou este último pedacinho – acrescentava com um suspiro.

Nos baús que enchiam seu quarto havia rigorosamente de tudo. Quando alguém precisava de alguma coisa, fosse o que fosse, geralmente se dizia: “Peça para Natália Sávichna”. De fato, depois de remexer um pouco nos baús, ela encontrava o objeto desejado e dizia: “Ainda bem que eu guardei”. Naqueles baús havia milhares de objetos, de cuja existência ninguém, além dela, sabia ou se importava.

Certa vez fiquei com raiva dela. Foi assim: durante o almoço, quando eu me servia de kvas, derrubei a jarra e molhei a toalha da mesa.

– Vá chamar Natália Sávichna para que ela fique feliz com seu preferido – disse mamãe.

Natália Sávichna entrou e, ao ver a lambança que eu fizera, balançou a cabeça com ar de reprovação. Depois, mamãe sussurrou-lhe alguma coisa ao ouvido e ela, ameaçando-me com o dedo, saiu da sala.

Depois do almoço fui saltitando para o salão, no melhor dos humores, quando de repente entra pela porta Natália Sávichna com a toalha molhada e, apesar de toda a minha resistência, pôs-se a esfregá-la no meu rosto, dizendo: “Não suje as toalhas, não suje as toalhas!”. Senti-me tão ofendido que comecei a chorar de raiva.

“Mas como!” dizia para mim mesmo, andando pela sala, sufocado pelas lágrimas. “Natália Sávichna, que não passa de Natália, me trata por você e ainda bate no meu rosto com uma toalha molhada, como se eu fosse um moleque do quintal. Não, isso é terrível!”

Ao ver que eu me debulhava em lágrimas, ela saiu correndo, enquanto eu continuava a caminhar, pensando num plano para me vingar da petulante Natália pela ofensa que me fizera.

Minutos depois Natália Sávichna voltou e aproximou-se timidamente de mim, dizendo:

– Já chega, patrãozinho, não chore... Perdoe esta boba... Sou culpada, mas perdoe-me, meu queridinho... Olhe, isto é para você.

Ela tirou de dentro do xale e me estendeu com a mão trêmula um saquinho de papel vermelho, com dois caramelos e um figo seco dentro. Não tive forças para encarar a bondosa velhinha. Virei o rosto e peguei o presente.

As lágrimas correram ainda mais abundantes, só que desta vez não eram de raiva, e sim de amor e vergonha.

(TOLSTÓI, 2012)

PRIMEIRA ETAPA DA LEITURA: despertar os conhecimentos prévios

1. Geralmente, temos alguém ou algumas pessoas com quem convivemos que se preocupam muito com o nosso bem-estar. Vocês já pararam para pensar se elas são felizes? Se estão satisfeitas?

Resposta possível: Conclusões do(a)s aluno(a)s.

2. Vocês costumam revelar sentimentos de amor, de carinho e gratidão para essas pessoas?

Resposta possível: Conclusões do(a)s aluno(a)s.

SEGUNDA ETAPA DA LEITURA: entrada pelos níveis textuais com base no ISD

Contexto de Produção

3. Todo texto está inserido em um contexto de produção que leva em conta aspectos como o lugar e o tempo em que foi produzido, assim como características sociais e pessoais de quem o escreveu e para quem o destinou. Organize as ideias referentes a essas memórias literárias na tabela abaixo:

Enunciador	Resposta possível: Lévl Tolstói.
Destinatário	Resposta possível: a elite russa da época.
Objetivo	Resposta possível: descrever o mundo interior do agente-produtor e dos personagens que faziam parte das suas memórias.
Locais onde o texto circulou?	Resposta possível: Na sociedade russa.
E onde circula atualmente?	Em muitos países.
Meio de veiculação da época e de hoje?	Resposta possível: Na revista "O Contemporâneo", de São Petersburgo. Livros de memórias, blogs e sites da internet.

4. O agente-produtor do texto não conta puramente as suas memórias. Ele relata, também, as memórias de uma outra pessoa, ou seja, é testemunha daquilo que outras pessoas viveram. De quem são as memórias reveladas no texto?

Resposta possível: De Natália Savichana.

Nível Organizacional

5. "Certa vez fiquei com raiva dela. Foi assim: durante o almoço, quando eu me servia, derrubei a jarra e molhei a toalha da mesa.
– Vá chamar Natália Sávichna para que ela fique feliz com seu preferido – disse mamãe. Natália Sávichna entrou e, ao ver a lambança que eu fizera, balançou a cabeça com ar de reprovação. Depois, mamãe sussurrou-lhe alguma coisa ao ouvido e ela, ameaçando-me com o dedo, saiu da sala".

De posse das informações do contexto de produção da obra *Infância*, identifique a ficção que se faz presente nessas memórias literárias de Lév Tolstói?

Resposta possível: A convivência entre o narrador personagem e a mãe.

6. Quais evidências memorialísticas o texto nos apresenta para assegurarmos que, de fato, pode ser denominado de memórias literárias?

Resposta possível: Ele retrata fatos da realidade e da ficção, ou seja, a narrativa é um resultado da mistura de dois mundos: o real e o ficcional.

7. Em quantos momentos essas memórias de Lév Tolstói estão estruturadas? Explique quando começa e termina cada momento.

Resposta possível: Em três momentos. O primeiro momento vai do primeiro parágrafo até o oitavo. Nele, narram-se as memórias dos antecedentes dele e de Natália Savichana. O segundo momento está demarcado no nono parágrafo. Nesse parágrafo, o narrador tece um comentário afirmando reconhecer o valor que Natália Savichana tem para ele e para a família dele. O terceiro momento é demarcado do décimo até o último parágrafo do texto. O narrador conta suas memórias com Natália Savichana.

Nível Enunciativo

8. O agente produtor autobiográfico do texto interrompe a narrativa para promover uma interação com o leitor. Em qual parágrafo faz isso? O que discute nessa interação?

Resposta possível: No nono parágrafo. Ele reconhecer o valor que Natália Savichana para ele e para a família. Afirma que ela dedica todo amor por eles, mas ele nunca questionou se isso podia ser diferente e se ela era ou não feliz ou se estava satisfeita.

Nível Semântico

9. O agente produtor autobiográfico do texto inicia a narrativa com a expressão “Em meados do século passado, nos quintais da aldeia Khabárovka, costumava correr uma jovem camponesa chamada Natachka. Ela andava com pobres roupas caseiras e descalça, era gordinha, corada e estava sempre alegre. Graças ao mérito de seu pai, o corneteiro Sava, e atendendo a um pedido deste, meu avô levou-a para cima, para integrar a criadagem feminina de minha avó. A camareira Natachka distinguiu-se nessa função por seu esforço e sua docilidade. Quando minha mãe nasceu e foi preciso arranjar uma babá, essa missão foi confiada a Natachka...”.

Rememorando a biografia e a cronologia de Lév Tolstói, é possível afirmar em qual século o agente produtor está situado ao escrevê-lo. Diante disso, diga qual é o século cuja expressão Em meados do século passado... faz referência?

Resposta possível: A expressão destacada faz referência a metade do século XVIII (ano de 1750).

Professor(a), explique aos(às) aluno(a)s, caso não lembrem, esse texto pertence ao livro *Infância*, publicado em 1854, século XIX.

10. Em certo momento do texto, o narrador autobiográfico sai do tempo da narrativa e entra no do comentário. Em qual parágrafo isso ocorre?

Resposta possível: No parágrafo 9 – Desde que me entendo por gente tenho lembranças de Natália Sávichna, de seu amor e carinho, mas só agora consigo dar-lhe o devido valor. Naquela época eu não tinha a menor ideia da pessoa maravilhosa e rara que era aquela velhinha. Não apenas recusava-se a falar de si mesma como parecia nem mesmo pensar na própria existência: sua vida resumia-se a amor e autossacrifício. Eu estava tão acostumado com seu amor pela nossa família, terno e desinteressado, que nunca me veio à cabeça que tudo poderia ser diferente, e tampouco sentia qualquer gratidão nem me perguntava se ela era feliz, se estava satisfeita.

11. Quais marcadores temporais (expressões) são usados para identificar a saída do agente produtor autobiográfico do tempo da narrativa e o momento em que ele insere (traz) o tempo do comentário?

Resposta possível: Desde que - Naquela época.

12. Relacione o tipo de discurso – direto / indireto / indireto livre – presente em cada um dos trechos a seguir:

DISCURSO DIRETO

DISCURSO INDIRETO

DISCURSO INDIRETO LIVRE

(III) “Ela decidiu ir pessoalmente pedir a meu avô permissão para se casar com o copeiro”.

(II) “Ela só dizia baixinho “Sim, patrãozinho, sim”.

(I) “– Que você tem, minha querida Natália Sávichna? – perguntou-lhe mamãe, tomando sua mão”.

(I) “– Nada, mãezinha – respondeu ela. – Com certeza fiz alguma coisa que a desagradou, por isso a senhora está me expulsando de sua casa. Que fazer? Eu vou embora”.

(III) “Ao voltar do exílio com sua pobre roupinha, ela procurou meu avô, caiu a seus pés e pediu que ele a perdoasse, que lhe desse novamente afeto e carinho e esquecesse a bobagem que havia feito, jurando-lhe nunca mais repeti-la”.

TERCEIRA ETAPA DA LEITURA: socialização da compreensão textual e da aquisição de novos conhecimentos.

13. Através das vozes presentes no texto e das escolhas linguísticas que o autor empírico faz, é possível traçar os valores, as crenças e as visões pessoais dos personagens, das diferentes vozes que aparecem no texto e até do próprio autor, nesse caso, Lévi Tolstói. Quais significados ou valores sociais você conseguiu abstrair da leitura dessas memórias literárias?

Resposta possível: Conclusões do(a)s aluno(a)s.

MÓDULO 2 – MAIS MEMÓRIAS DA INFÂNCIA DE TOLSTÓI...

- **Objetivos:**
 - Identificar os tempos verbais que compõem o texto.
 - Compreender os efeitos causados no texto devido às mudanças da temporalidade.
 - Identificar a narração e o comentário que se intercalam para compor o texto.
 - Explorar os mundos discursivos do EXPOR e do NARRAR pelo agente produtor e sua relação com os tempos verbais.
- **Como será feito?**
 - O estudo do texto **Infância**, do livro Infância de Lévi Tolstói, ocorrerá através da leitura e da análise das marcações temporais que estruturam a obra.
- **O que será avaliado?**
 - A participação na leitura e análise individual do texto.
 - Os resultados obtidos na aplicação de atividade individual.
- **Duração?**

3 (três) horas/aulas.

MAIS MEMÓRIAS DA INFÂNCIA DE TOLSTÓI...

Professor(a), esse módulo segue o modelo de aula interativa proposto por Leurquin (2014).

INFÂNCIA

Feliz tempo da infância, tempo que não volta mais! Como não amar, como não acalantar suas lembranças, lembranças que refrescam e elevam minha alma, e são para mim fonte dos mais doces prazeres? Depois de correr até me cansar, eu costumava me sentar à mesa do chá, na minha poltroninha. Já é tarde. Já faz tempo que bebi minha xícara de leite com açúcar, meus olhos se fecham de sono, mas não saio do lugar, continuo sentado, ouvindo. Como não ficar escutando? *Mamãe* conversa com alguém e o som da sua voz é tão doce e acolhedor, e diz tanto ao meu coração! Eu fixo os olhos enevoados de sono no rosto dela e de repente ela fica pequenininha, seu rosto não está maior do que um botão, mas mesmo assim o vejo nitidamente, e vejo quando ela olha para mim e sorri. Gosto de vê-la assim pequenininha. Aperto mais os olhos e ela já não é maior do que a imagem de meninos refletida em pupilas. Porém me movo e o encanto some. Aperto os olhos, viro para o outro lado, tento de todas as formas fazê-lo voltar, mas é em vão.

Levanto-me, subo na cadeira e me sento com as pernas dobradas.

– Você vai tornar a dormir, Nikólenka – diz *mamãe* –, é melhor você subir para o seu quarto.

– Não quero dormir, mãezinha – respondo, e sonhos confusos e doces preenchem minha imaginação, o saudável sono infantil fecha as minhas pálpebras e um minuto depois estou dormindo, alheio a tudo, até que alguém venha me despertar.

Às vezes, meio adormecido, sinto a mão macia de alguém me tocando. Apenas pelo toque reconheço a mão dela e a pego de maneira inconsciente, ainda dormindo, e aperto-a contra meus lábios.

Todos tinham ido para seus quartos e apenas uma vela está acesa na sala. *Mamãe* disse que ela mesma iria me acordar. Ela senta na beira da poltrona em que eu dormia, passa sua maravilhosa e delicada mão nos meus cabelos e, com sua voz familiar e doce, diz ao meu ouvido:

– Levante-se, meu benzinho, é hora de ir dormir.

Sem nenhum olhar indiferente para constrangê-la, ela pode derramar sobre mim toda a sua ternura e todo o seu amor. Eu não me movo e com ainda mais ardor beijo sua mão. Pacientemente ela aguardava. Vamos, levante-se, meu anjo. Com a outra mão ela começa a fazer cócegas no meu pescoço, movendo com rapidez os dedinhos. A sala está silenciosa e na penumbra meus nervos estão excitados pelas cócegas e pelo sono interrompido; *mamãe* está sentada a meu lado, bem juntinho, sinto seu perfume e ouço sua voz. Tudo isso me obriga a levantar, abraçar seu pescoço e apertar minha cabeça no seu peito e dizer, sufocado:

– Ah, mãezinha querida, como eu a amo!

Ela sorri com seu sorriso triste e encantador, toma minha cabeça entre as mãos, beija-me na testa e me senta nos seus joelhos.

– Então você me ama muito?

Ela fica um minuto calada, depois diz:

– Veja lá, hein, me ame sempre, não se esqueça disso. Se sua mãezinha não estiver mais aqui, você não vai se esquecer dela? Não vai, Nikólenka?

E ela me beija com ainda mais ternura.

– Pare, não diga isso, mãezinha querida! – exclamo, beijando seus joelhos, e as lágrimas correm como riachos dos meus olhos – lágrimas de amor e enlevo.

Depois disso, subo para o andar superior e fico de pé, no meu roupãozinho de algodão, diante dos ícones, com aquele sentimento maravilhoso, e peço: “Proteja, Senhor, o paizinho e a mãezinha”. Ao repetir as orações que meus lábios infantis balbuciarão pela primeira vez pela minha mãezinha, o amor por ela e o amor a Deus se misturam estranhamente em um único sentimento.

Depois da oração me enrolo no cobertor com a alma leve, iluminada e alegre; uns sonhos se sucedem a outros. Com o que sonho? São sonhos fugazes, mas cheios de amor e esperança de uma felicidade luminosa. Às vezes me lembro de Karl Iványtch e seu triste destino – era a única pessoa infeliz que eu conhecia –, e me dá tanta pena dele, tenho vontade de amá-lo mais, a ponto de lágrimas brotarem dos meus olhos, e

então penso: “Queira Deus que ele seja feliz e que eu possa ajudá-lo e possa aliviar seu sofrimento; estou pronto a sacrificar qualquer coisa por ele”. Depois pego um brinquedo de porcelana – uma lebre ou um cachorrinho –, meto-o num cantinho do meu travesseiro de penas e fico apreciando como ele ficou confortável e quentinho ali. Rezo mais uma oração, pedindo a Deus que faça todos felizes e satisfeitos e que no dia seguinte o tempo fique bom para os passeios. Depois me viro para o outro lado, as ideias e os sonhos se misturam e se confundem, e adormeço tranquilo, com o rosto ainda molhado de lágrimas.

Será que algum dia retornarão o frescor, a despreocupação, a necessidade de amor e a força da fé infantil? Que tempo pode ser melhor do que aquele, quando as duas melhores virtudes – a alegria inocente e a necessidade infinita de amor – eram os únicos estímulos na vida?

Onde estão aquelas orações fervorosas? Onde está seu melhor dom – aquelas lágrimas puras de enternecimento? O anjo da consolação vinha sorridente e enxugava aquelas lágrimas, trazendo doces sonhos à minha inocente imaginação infantil.

Será possível que a vida tenha deixado no meu coração marcas tão dolorosas que essas lágrimas e esse entusiasmo tenham acabado para sempre? Será possível que tenham restado apenas recordações?

(TOLSTÓI, 2012).

PRIMEIRA ETAPA DA LEITURA: despertar os conhecimentos prévios

1. Quais recordações você tem da sua infância?

Resposta possível: Conclusões do(a)s aluno(a)s.

2. Você gosta de relembrar a sua infância? Por quê?

Resposta possível: Conclusões do(a)s aluno(a)s.

SEGUNDA ETAPA DA LEITURA: Entrada pelos níveis textuais com base no ISD

Contexto de Produção

3. Qual o tema dessas memórias literárias de Léu Tolstói?

Resposta possível: A saudade da infância.

4. Para quem essas memórias literárias foram escritas, ou seja, para qual destinatário?

Resposta possível: Espera-se que o(a)s aluno(a)s compreendam que o texto foi escrito para a elite russa, pois na época ela era o único público leitor.

5. E quais os objetivos do texto?

Resposta possível: Espera-se que os alunos reconheçam que os objetivos do texto são: descrever o mundo interior do agente-produtor e dos personagens que faziam parte das suas memórias e confessar sentimentos íntimos e de saudosismo pela figura materna.

Nível organizacional

6. Os títulos devem ser uma síntese precisa dos textos com função estratégica na articulação textual. Ou seja, têm como função anunciar o que será abordado no texto. O título **Infância** cumpriu essa função? Explique se está de acordo com o que foi abordado no texto.

Resposta possível: Sim, pois retrata as memórias literárias da infância que Nikolai experienciou.

Nível enunciativo

7. Em um certo momento das memórias literárias, o agente-produtor do texto interrompe o relatado para inserir memórias de outra pessoa, também, importante na vida dele. Quem é essa pessoa? Qual o posicionamento do narrador ao falar dela?

Resposta possível: O professor Karl Ivântych. O narrador revela que sente pena de Karl Ivântych, pois afirma que o professor era a única pessoa infeliz que ele conhecia.

8. Geralmente, quem escreve memórias literárias são as pessoas de pouca ou muita idade?

Resposta possível: Geralmente, as pessoas de muita idade. Acredita-se que elas tenham muito mais vivências e maturidade para revelar suas memórias.

Professor(a), é interessante destacar para o(a)s aluno(a)s que pessoas com pouca idade também podem escrever memórias

9. Quanto às memórias que você acabou de ler, quem narrou tem pouco ou muitos anos? Explique.

Resposta possível: Pouca idade. LéV Tolstói que publicou suas primeiras memórias com exatos 24 anos.

10. Leia os trechos abaixo:

Será que algum dia retornarão o frescor, a despreocupação, a necessidade de amor e a força da fé infantil? Que tempo pode ser melhor do que aquele, quando as duas melhores virtudes – a alegria inocente e a necessidade infinita de amor – eram os únicos estímulos na vida?

Onde estão aquelas orações fervorosas? Onde está seu melhor dom – aquelas lágrimas puras de enternecimento? O anjo da consolação vinha sorridente e enxugava aquelas lágrimas, trazendo doces sonhos à minha inocente imaginação infantil.

Será possível que a vida tenha deixado no meu coração marcas tão dolorosas que essas lágrimas e esse entusiasmo tenham acabado para sempre? Será possível que tenham restado apenas recordações?

- A quem o narrador está direcionando estes questionamentos? Por quê?

Resposta possível: A ele mesmo. Trata-se de um momento de reflexão.

Nível semântico

11. As memórias literárias são compreendidas como um gênero que tem as capacidades de linguagem tanto da ordem do narrar quanto do relatar, ou seja, o gênero é resultante do encontro de dois domínios discursivos: um representado pela cultura literária ficcional e o outro pela documentação e memorização de ações humanas. Tomando como referência o conhecimento da biografia de Tolstói, diga se as memórias literárias que você acabou de ler estão mais atreladas ao contexto da ficção (narrativo) ou ao da realidade (expositivo). Como você chegou a essa conclusão?
- Resposta possível: Da ficção. Espera-se que o(a)s aluno(a)s lembrem que Tolstói ficou órfão de mãe quando tinha dezoito meses de idade.

12. O uso do presente do indicativo para descrever fatos ocorridos no passado é o chamado presente histórico ou narrativo. Qual o efeito do emprego, desse recurso, dentro dessas memórias literárias?
- Resposta possível: Ele dá mais vivacidade ao texto e realça os acontecimentos e sentimentos que estão sendo descritos pelo narrador.

13. A presença do presente histórico ou narrativo numa produção memorialística é capaz de desfazer o propósito sociocomunicativo dela? Por quê?
- Resposta possível: Não. Porque as memórias literárias continuam a revelar fatos que ocorreram num tempo passado. O único diferencial é que o leitor se aproxima do passado por meio de uma escrita alicerçada em um tempo verbal presente.

14. LéV Tolstói emprega, em suas memórias literárias, algumas expressões que assumem valores distintos dos valores denotativos, conforme são observadas a seguir. Essas expressões justificam o gênero ser denominado memórias literárias. A seguir, algumas dessas expressões. Explique o significado delas no contexto.
- a) “Mamãe conversa com alguém e o som da sua voz é tão doce e acolhedor”.
- Resposta possível: A mãe tem uma voz boa e agradável de ser ouvida.
- b) “[...] e sonhos confusos e doces preenchem minha imaginação”.
- Resposta possível: Tratam-se de recordações desordenadas e boas que preenchem a imaginação do narrador”.
- c) “Depois da oração me enrolo no cobertor com a alma leve, iluminada e alegre; [...]”.
- Resposta possível: Depois de realizar a oração ele se sente bem psicologicamente.

15. De que forma esses tipos de expressões empregadas pelos escritores podem justificar o gênero memórias literárias ser denominado assim?

Resposta possível: São expressões empregadas com valores semânticos conotativos, portanto, literários.

16. Classifique, a seguir, os tipos de discursos manifestados ao longo da produção memorialística de Lév Tolstói. Use a legenda a seguir:

A) discurso direto B) discurso indireto C) discurso indireto livre

(A) “– Você vai tornar a dormir, Nikólenka – diz *mamãe* –, é melhor você subir para o seu quarto”.

(A) “– Não quero dormir, mãezinha – respondo, e sonhos confusos e doces preenchem minha imaginação, o saudável sono infantil fecha as minhas pálpebras e um minuto depois estou dormindo, alheio a tudo, até que alguém venha me despertar”.

(B) “Todos tinham ido para seus quartos e apenas uma vela está acesa na sala. *Mamãe* disse que ela mesma iria me acordar”.

(C) “Pacientemente ela aguardava. Vamos, levante-se, meu anjo”.

TERCEIRA ETAPA DA LEITURA: socialização da compreensão textual e da aquisição de novos conhecimentos.

17. Discuta, com seus colegas, a respeito dos fatos relatados nas memórias literárias que vocês leram nesta aula. Na sua opinião, as recordações do memorialista são alegres ou tristes? Por quê? Quais momentos bons ou ruins da sua vida você quer guardar para sempre na sua memória? Por quê?

Resposta possível: Conclusões do(a)s aluno(a)s.

INTERPRETAÇÃO FINAL - AS ÚLTIMAS MEMÓRIAS DA INFÂNCIA DE TOLSTÓI...

Objetivos:

- Identificar o tema geral do texto;
- Reconhecer os momentos que compõem as memórias literárias através da marcação temporal;
- Reconhecer os tipos de discursos presentes na narrativa;
- Observar o efeito de sentido provocado no texto quando o tempo verbal presente se manifesta em alguns parágrafos da narrativa.

Como será feito?

- O estudo das memórias literárias ocorrerá através da leitura coletiva e, depois, de uma releitura com intervenções do(a) docente para estimular o(a)s aluno(a) a socializar as informações apontadas no texto.
- Aplicação de atividade individual.

O que será avaliado?

- A participação nas práticas de leituras e análises individuais e coletivas do texto para reconhecimentos de expressões ou de elementos marcadores da temporalidade manifestados nele. Também, a observação do efeito de sentido gerado pelo emprego do tempo verbal presente do indicativo em alguns parágrafos do texto.

Duração?

- 3 (três) horas/aulas.

AS ÚLTIMAS MEMÓRIAS DA INFÂNCIA DE TOLSTÓI...

Professor(a), esse módulo segue o modelo de aula interativa proposto por Leurquin (2014).

AS ÚLTIMAS RECORDAÇÕES TRISTES

Mamãe já não estava entre nós, mas a nossa vida seguia o mesmo curso: deitávamos e levantávamos nos mesmos horários e nos mesmos quartos; o chá da manhã e o da tarde, o almoço e o jantar – tudo permanecia no horário habitual; as mesas e cadeiras continuavam nos mesmos lugares, nada havia mudado na casa e no nosso modo de viver. Somente não havia ela...

Eu pensava que depois daquela desgraça tudo deveria ser diferente; nosso modo de vida habitual parecia-me uma ofensa à sua memória e me lembrava muito fortemente a sua ausência.

Na véspera do enterro, depois do almoço, senti sono e fui ao quarto de Natália Sáviczna, com a ideia de me deitar na sua cama, sobre o macio colchão de plumas, e cobrir-me com um edredom. Quando entrei, Natália Sáviczna estava deitada na sua cama, provavelmente dormindo. Ao ouvir meus passos, ela levantou a cabeça e o tronco, retirou o lenço de lã com que cobrira a cabeça por causa das moscas, ajeitou a touca e sentou-se na beira da cama.

Como eu ia com frequência tirar uma soneca naquele quarto depois do almoço, ela adivinhou para que eu estava ali e, levantando-se, me disse:

– Decerto veio descansar, não é, meu querido? Deite-se.

– De jeito nenhum, Natália Sáviczna – disse eu, segurando sua mão. – Não foi por isso que vim, só passei por aqui... Você mesma deve estar cansada, fique deitada.

– Não, patrãozinho, já dormi bastante – disse ela (eu sabia que ela ficara acordada três dias seguidos). – E não é hora de pensar em dormir – acrescentou, com um suspiro profundo.

Eu desejava conversar com Natália Sáviczna sobre a nossa desgraça e conhecia sua sinceridade e seu amor, por isso era para mim um consolo chorar em sua companhia.

– Natália Sáviczna – disse eu, depois de um breve silêncio, sentando-me na cama –, você esperava isso?

A velhinha olhou para mim perplexa e curiosa, pelo visto sem entender por que eu lhe fazia aquela pergunta.

– Quem poderia esperar isso? – insisti.

– Ah, patrãozinho – disse ela, lançando-me um olhar da mais terna compaixão –, não somente não esperava como mesmo agora não consigo pensar nisso. Esta velha aqui há muito tempo já deveria ter dado descanso a estes ossos gastos, mas veja só o que tive de passar: o velho senhor seu avô, o príncipe Nikolai Mikháilovitch – que Deus o tenha! –, seus dois irmãos, a irmã Ânuchka, todos eles eu enterrei, e todos eram mais novos do que eu. E agora, ao que tudo indica para pagar meus pecados, também sobrevivi a ela. É a vontade divina! Ele a levou porque ela era digna, lá também precisam de pessoas boas.

Essa ideia simples me deixou agradavelmente surpreso e me aproximei mais de Natália Sáviczna. Ela cruzou as mãos no peito e olhou para cima. Seus olhos úmidos e caídos expressavam uma tristeza imensa, porém tranquila. Tinha uma esperança firme de que seria por pouco tempo que Deus a separaria daquela em quem durante tantos anos concentrara toda a força do seu amor.

– Pois é, patrãozinho, parece que faz muito tempo que eu a acalentava, trocava suas fraldas, e ela me chamava de Nacha. Às vezes ela vinha correndo para mim, abraçava-me com suas mãozinhas e beijava-me, dizendo: “Minha Náchik, minha belezinha, meu bichinho”. Às vezes eu lhe dizia, brincando: “Não é verdade, queridinha, você não gosta de mim. Deixe só você crescer um pouco mais, casar, e vai esquecer a sua Nacha”. Ela de vez em quando ficava pensativa e dizia: “Não, prefiro não me casar se não puder levar Nacha comigo. Nunca vou me separar de Nacha”. E aí está: separou-se e não me esperou. E como gostava de mim! Mas, na verdade, de quem ela não gostava? É, patrãozinho, você não pode esquecer a sua mãezinha; não era uma pessoa, era um anjo do céu. Quando sua alma estiver no reino dos céus, de lá também ela vai amá-los e se alegrar por vocês.

– Por que você diz “quando sua alma estiver no reino dos céus”, Natália Sáviczna? Na minha opinião, ela já está lá.

– Não, patrãozinho – disse Natália Sáviczna, abaixando a voz e sentando-se mais perto de mim –, agora sua alma está aqui.

Ela apontou para o alto, falando quase num sussurro e com tal sentimento e convicção que sem querer levantei os olhos para o teto, procurando alguma coisa.

– Antes que a alma de um justo entre no paraíso, deve passar por quarenta provas, meu patrãozinho, durante quarenta dias, e pode permanecer ainda na sua própria casa.

Natália Sávnichna ficou ainda falando durante muito tempo daquelas coisas, com simplicidade e convicção, como se estivesse contando algo muito comum, que ela mesma havia visto e de que ninguém jamais houvesse duvidado. Eu a ouvia com a respiração suspensa e, embora sem entender direito o que ela dizia, acreditava piamente.

– É verdade, patrãozinho, ela agora está aqui, está nos vendo e talvez ouvindo o que estamos dizendo – concluiu Natália Sávnichna.

Ela baixou a cabeça e se calou. Disse que precisava de um lenço para enxugar as lágrimas. Levantou-se, olhou diretamente para o meu rosto e disse, com uma voz trêmula de emoção:

– Com o que me aconteceu, estou mais próxima de Deus em vários graus. O que me resta agora aqui? Para quem vou viver? Quem vou amar?

– Por acaso você não nos ama? – disse eu, censurando-a e mal contendo as lágrimas.

– Deus é testemunha do quanto amo vocês, meus queridinhos, mas amar como eu a amava eu nunca amei ninguém, nem posso amar.

Ela não conseguiu mais falar, virou o rosto para o outro lado e ficou soluçando alto.

Eu já não pensava em dormir. Ficamos sentados calados, um na frente do outro, chorando.

No quarto entrou Foka. Notando nossa situação e talvez sem querer nos perturbar, parou junto à porta, olhando timidamente, em silêncio.

– Que você quer, Fokacha? – perguntou Natália Sávnichna, enxugando-se com o lenço.

– Preciso de uma libra (medida de massa que equivalia a aproximadamente 410 gramas) e meia de passas, quatro de açúcar e três de arroz para o kutiá (espécie de mingau que se come em memória do defunto, depois do funeral).

– Já vou, já vou, meu amigo – disse Natália Sávnichna.

E aspirando às pressas uma pitada de rapé, caminhou com passos miúdos para o baú. Os últimos vestígios de tristeza, causada por nossa conversa, desapareceram assim que retomou sua obrigação, tão importante para ela.

– Para que quatro libras? – resmungava, tirando o açúcar e pesando na balança. – Três e meia são suficientes.

E tirou alguns pedaços da balança.

– E tem cabimento isso? Ontem já lhes dei oito libras de arroz e já estão pedindo mais! Faça como quiser, Foka, mas não vou dar mais arroz. Esse Vanka está feliz porque a casa está nessa confusão e ele acha que ninguém vai notar. Mas não, não permitirei furtos da propriedade dos patrões. Onde já se viu isso: oito libras!

– E como se vai fazer? Ele disse que já acabou tudo – disse Foka.

– Está bem, toma! Toma!

Fiquei espantado com aquela passagem de um sentimento tocante, com que ela havia conversado comigo, para aqueles resmungos e cálculos de ninharias. Pensando sobre isso mais tarde, entendi que, apesar do que lhe ia na alma, ela conservava bastante presença de espírito para se ocupar de seus afazeres, e a força do hábito empurrava-a para suas ocupações costumeiras. Sua dor era tão forte e verdadeira que não necessitava esconder que poderia se ocupar de outras coisas, e ela nem entenderia se alguém tivesse essa ideia.

A vaidade é o sentimento menos compatível com a verdadeira dor e, ao mesmo tempo, esse sentimento está tão arraigado na natureza humana que muito raramente uma dor, mesmo a mais forte, consegue expulsá-lo. Na dor, a vaidade se expressa pelo desejo de parecer ou amargurado, ou infeliz, ou inabalável; e esses sentimentos inferiores, que nós não confessamos, mas que não nos abandonam, nem mesmo na mais profunda tristeza, tiram à dor sua força, dignidade e sinceridade. Natália Sávnichna já estava tão profundamente derrotada por sua dor que, na sua alma, não restava nenhum desejo, e ela continuava vivendo apenas pela força do hábito.

Depois de entregar a Foka os mantimentos e de lhe lembrar que era necessário preparar um empadão para servir aos religiosos, ela o dispensou, pegou a meia que estava tecendo e sentou-se a meu lado.

Voltamos a falar sobre o assunto anterior e outra vez choramos e enxugamos as lágrimas. Todos os dias repetíamos essas conversas; suas lágrimas silenciosas e as palavras tranquilas de fé me confortavam e aliviavam.

Mas logo fomos separados: três dias depois do enterro toda a família foi de mudança para Moscou, e o destino fez com que eu não a visse mais.

Vovó recebeu a trágica notícia somente na nossa chegada, e seu sofrimento foi indescritível. Não nos permitiam visitá-la, porque ela estava fora da realidade. Os médicos temiam a sua vida, porque ela não queria tomar nenhum remédio, não falava com ninguém, não dormia e não comia nada. Às vezes, sentada sozinha no seu quarto, na poltrona, de repente punha-se a rir, depois soluçava sem lágrimas, em convulsões, gritava palavras terríveis ou sem sentido com uma voz furiosa. Aquela era a primeira grande desgraça que lhe acontecera, e isso a tomou de surpresa e a levou ao desespero. Ela precisava culpar alguém por sua desgraça e pronunciava palavras estranhas, fazia ameaças com uma violência fora do comum, saltava da poltrona e, com passos largos e apressados, ficava andando pelo quarto, depois caía sem sentidos.

Certa vez entrei no seu quarto: ela estava sentada na poltrona, como de costume, e parecia tranquila, mas me causou espanto. Seus olhos estavam muito abertos, porém o olhar era indefinido e inexpressivo. Ela olhava diretamente para mim, mas era quase certo que não me via. Seus lábios começaram a sorrir lentamente e ela se pôs a falar com uma voz emocionada e terna: “Venha cá, meu bem, venha, meu anjo”. Pensei que ela estivesse se dirigindo a mim e me aproximei, mas ela não estava olhando para mim. “Ah, se você soubesse, meu amor, como sofri e como agora estou feliz porque você chegou...” Compreendi que ela estava imaginando ver mamãe e fiquei parado. “E me disseram que você se foi”, continuou ela, fechando o rosto. “Que tolice! Por acaso você poderia morrer antes de mim?”, e ela começou a dar terríveis gargalhadas histéricas.

Só as pessoas capazes de amar intensamente podem sentir uma dor tão forte; mas, para elas, essa mesma necessidade de amar serve como antídoto para a dor e lhes traz a cura. Em consequência disso, a natureza moral da pessoa é ainda mais forte do que a natureza física. A dor nunca as mata.

Uma semana depois vovó já era capaz de chorar e começou a se sentir melhor. Seu primeiro pensamento ao voltar a si foi para nós, e seu amor por nós cresceu. Nós não saíamos de perto de sua poltrona. Ela chorava baixinho, falava sobre *mamãe* e nos acariciava com ternura.

Vendo sua tristeza, não podia passar pela cabeça de ninguém que estivesse exagerando nas demonstrações, e a expressão de sua dor era forte e tocante; entretanto, não sei dizer por que, eu me sensibilizei mais com a dor de Natália Sávichna, e até hoje estou convencido de que ninguém amou mamãe com mais sinceridade e pureza, nem sofreu tanto com sua morte, do que aquela criatura simples e amorosa.

Com a morte de mamãe terminou para mim o tempo feliz da infância e começou uma nova época – a fase da adolescência. Mas, como as recordações de Natália Sávichna, a quem não vi mais e que tivera uma influência tão forte e benéfica na minha orientação e no desenvolvimento de minha sensibilidade, pertenceram à minha primeira fase, vou dizer mais algumas palavras sobre ela e sobre sua morte.

Segundo o que narraram mais tarde as pessoas que permaneceram na aldeia, depois de nossa partida Natália Sávichna ficou muito entediada por não ter o que fazer. Embora todos os baús continuassem nas suas mãos e ela estivesse sempre revolvendo-os, reorganizando, pesando e desarrumando coisas, sentia falta do barulho e da agitação da casa senhorial e de seus moradores, aos quais estava acostumada desde menina. Tristeza, mudança no modo de vida e falta de preocupações fizeram surgir nela uma doença senil, para a qual já tinha tendência. Um ano exatamente após a morte de mamãe ela passou a sofrer de hidropisia e caiu de cama.

Penso que deve ter sido muito difícil para Natália Sávichna viver e mais difícil ainda morrer na grande mansão vazia de Petróvskoie, sem parentes, sem amigos. Todos na casa a amavam e respeitavam, mas ela não tinha amizade com ninguém, fato de que se orgulhava. Supunha que na posição de governanta, em que gozava da confiança dos patrões e que lhe dava poder sobre tantos baús e coisas de valor, a amizade com alguém ameaçaria sua imparcialidade e a levaria a uma condescendência indefensável. Por isso, ou talvez porque não tivesse nada em comum com os outros criados, ela guardava uma certa distância de todos e dizia que não tinha nem comadres nem parentes na casa, e que não permitia a ninguém roubar os bens de seus patrões.

Buscava e encontrava consolo ao confiar seus sentimentos a Deus em calorosas orações. Entretanto, às vezes, nos momentos de fraqueza, aos quais todos estamos sujeitos, quando o melhor consolo para o ser humano são as lágrimas e a presença de uma criatura viva, ela punha na cama sua cachorrinha, que lhe lambia as mãos e fitava-a com seus olhos amarelos. Falava baixinho com ela e a acariciava, e quando a cachorrinha começava tristemente a ganir, procurava acalmá-la, dizendo: “Chega, não preciso de você para saber que vou morrer em breve”.

Um mês antes de sua morte ela tirou do seu baú um tecido branco de algodão, um pedaço de musselina branca e umas fitas cor-de-rosa. Com o auxílio de uma criada fez para si um vestido branco e uma touca, e deu instruções detalhadas sobre tudo que seria necessário para seu enterro. Também fez uma arrumação nos baús do patrão e, com grande exatidão, fazendo inventários, passou a guarda deles para a mulher do administrador. Depois pegou dois vestidos de seda e um xale muito antigo, que vovó lhe dera de presente em certa ocasião, e um uniforme militar do meu avô, com bordados em ouro, que também ganhara de lembrança. Graças aos seus cuidados, os bordados e os galões do uniforme estavam como novos e o tecido não fora comido pelas traças.

Antes de morrer, expressou o desejo de que um dos vestidos – o rosa – fosse entregue a Volódia para que ele mandasse fazer um robe; o outro, em xadrez marrom-avermelhado, era para mim, com a mesma finalidade; o xale era para Liúbotchka. Ela deixava o uniforme para o primeiro que se tornasse um oficial. O restante dos seus bens e dinheiro, excluídos os quarenta rublos que ela reservara para seu enterro e homenagens póstumas, ela deixava para seu irmão. Esse irmão, que tinha conseguido muito tempo antes a alforria, vivia em uma província distante e levava uma vida de esbanjamento, razão pela qual ela não teve nenhum contato com ele enquanto viveu.

Quando o irmão de Natália Sávíchna apareceu para receber a herança e viu que todos os bens da finada limitavam-se a vinte e cinco rublos em papel-moeda, não quis acreditar, dizendo que era impossível que uma velha, que vivera sessenta anos numa casa rica, com tudo nas suas mãos, que toda a vida fora avarenta e fazia questão de qualquer trapo, não tivesse deixado nada. Mas essa era a verdade.

Natália Sávíchna padeceu dois meses de sua doença e suportou todos os sofrimentos com uma paciência verdadeiramente cristã: não resmungava, não se queixava, apenas, como era seu costume, invocava Deus a todo instante. Uma hora antes de sua morte, com uma alegria discreta, ela se confessou, comungou e recebeu a extrema-unção.

A todos da casa pediu perdão por alguma ofensa que pudesse ter cometido e solicitou ao seu confessor, padre Vassíli, que transmitisse a todos nós que não sabia como nos agradecer pela nossa bondade, e pedia que a perdoássemos se, por tolice, tivesse causado desgosto a algum de nós, “mas ladra ela nunca fora e não se enriqueceu com um fiapo sequer dos seus patrões”. Essa era uma qualidade de que se orgulhava.

Vestida com a bata branca e a touca e com a cabeça reclinada no travesseiro, até o momento da morte ela falou com o padre. Lembrou-se de que não havia deixado nada para os pobres e pegou dez rublos, pedindo ao padre que distribuisse na paróquia. Depois persignou-se, deitou-se e exalou o último suspiro, com um sorriso feliz, pronunciando o nome de Deus.

Ela deixava a vida, feliz, sem queixumes, não temia a morte e a encarava como uma bênção. Isso é dito muitas vezes, mas raramente acontece na realidade! Natália Sávíchna podia não temer a morte porque a enfrentou com uma fé inabalável, tendo cumprido os preceitos do Evangelho. Sua vida inteira foi de sacrifício e de amor puro e desinteressado.

Que importa que sua fé poderia ter sido mais elevada, sua vida direcionada a uma finalidade superior? Por acaso aquela alma pura é por isso menos digna de amor e admiração?

Ela realizou a melhor obra, a mais grandiosa nesta vida: morreu sem pesar nem temor.

Foi enterrada de acordo com sua vontade, perto da capela construída sobre a sepultura de mamãe. O pedaço de terra sob o qual descansa, coberto de urtigas e bardanas, está cercado por uma grade preta, e, quando vou à capela, nunca me esqueço de me aproximar dessa grade e me inclinar até o chão.

Às vezes fico parado em silêncio entre a capelinha e a grade preta. De repente, no meu espírito despertam recordações dolorosas, e penso: “Será que a Providência me uniu a esses dois seres apenas para me fazer lamentá-los eternamente?”

TOLSTÓI, Lev. **Infância, Adolescência, Juventude**. Tradução, introdução, cronologia e posfácio de Maria Aparecida Botelho Pereira Soares. Porto Alegre, RS: L & PM, 2012.

PRIMEIRA ETAPA DA LEITURA: despertar os conhecimentos prévios

1. Leia o título das memórias literárias. Qual provável assunto você acha que será relatado nela?

Resposta possível: Conclusões do(a)s aluno(a)s.

SEGUNDA ETAPA DA LEITURA: Entrada pelos níveis textuais com base no ISD

Contexto de Produção

2. Todo texto está inserido em um contexto de produção que leva em conta aspectos como o lugar e o tempo em que foi produzido, o objetivo, assim como características sociais e pessoais de quem o escreveu e para quem o destinou. Diante dessa afirmativa, diga qual o objetivo dessas memórias literárias?

Resposta possível: Relatar em tom tristeza um fato da infância do agente-produtor, com o intuito de provocar/despertar no leitor sensações de solidariedade e de companheirismo em relação a “dor” do outro.

Nível Organizacional

3. Qual o conteúdo temático abordado nessas memórias literárias? Ele é adequado ao propósito sociocomunicativo desse gênero? Explique.

Resposta possível: A dor e saudosismo sentido por algumas pessoas devido a morte da mãe de Nicolai. Sim, pois retrata as memórias vivenciadas pelo agente-produtor e também pelas pessoas que conviveram com ele.

4. Os títulos devem ser uma síntese precisa dos textos com função estratégica na articulação textual. Ou seja, têm como função anunciar o que será abordado no texto. O que o título do texto anuncia para o leitor?

Resposta possível: Revela os momentos de tristeza sentidos por Nicolai, Natália Sávicna e avó de Nicolai devido a morte da mãe dele.

5. Devido a morte da mãe, o autor das memórias literárias descreve a cena detalhando os sentimentos de dor experienciados por ele e, também, por outros personagens da narrativa. Quem são essas pessoas demarcadas no texto que, assim como o narrador personagem, também, sofrem com a morte de um ente querido? Explique como cada personagem reage à morte desse ente querido.

Resposta possível: A avó materna – Ela fica desestabilizada emocionalmente. Não se alimenta, não toma medicações, não dormia e não falava com ninguém. Às vezes ria sozinha, soluçava em lágrimas e gritava palavras terríveis ou sem sentido com uma voz furio-

sa. Natália Savichna – Ficou muito entristecida e lamentava o fato da patroa morrer antes dela. Por fim, acreditava que Deus a levou porque a mãe do narrador era digna e boa.

Nível Enunciativo

6. O agente-produtor apresenta uma reflexão em meio aos fatos narrados, conforme se observa a seguir:

Só as pessoas capazes de amar intensamente podem sentir uma dor tão forte; mas, para elas, essa mesma necessidade de amar serve como antídoto para a dor e lhes traz a cura. Em consequência disso, a natureza moral da pessoa é ainda mais forte do que a natureza física. A dor nunca as mata.

Na sua concepção, por que o narrador insere reflexões dentro da narrativa memorialística?

Resposta possível: Conclusões do(a)s aluno(a)s.

Espera-se que o(a)s aluno(a)s reconheçam que nestas memórias literárias o agente-produtor insere as reflexões como uma forma de atingir os sentimentos dos leitores.

7. Diante da abordagem feita pelo narrador, em quantos momentos esse texto pode ser dividido? E o que é abordado em cada momento?

Resposta possível: Em três momentos. Um deles é uma narrativa caracterizada pelo diálogo do narrador personagem e de Natália Savichna – eles falam sobre a mãe do narrador. Outro momento revela algumas reflexões feitas pelo narrador em certos trechos das memórias– são reflexões críticas sobre a vaidade, sobre o amor e a dor e, também, sobre Natália Sávichna. E por último, um momento, no qual o narrador se dedica a falar sobre Natália Sávichna e a morte dela.

Nível da semântico

8. Os textos narrativos, de modo geral, são apresentados com verbos no passado, pois é narrado algo que já passou, no entanto, há situações em que há a inserção do tempo verbal presente. De posse dessa informação, analise o trecho a seguir e a construção dele com verbos no presente.

“A vaidade é o sentimento menos compatível com a verdadeira dor e, ao mesmo tempo, esse sentimento está tão arraigado na natureza humana que muito raramente uma dor, mesmo a mais forte, consegue expulsá-lo. Na dor, a vaidade se expressa pelo desejo de parecer ou amargurado, ou infeliz, ou inabalável; e esses sentimentos inferiores, que nós não confessamos, mas que não nos abandonam, nem mesmo na mais profunda tristeza, tiram à dor sua força, dignidade e sinceridade”.

Qual o efeito de sentido que esse trecho da narrativa provoca quando comparado aos demais momentos do texto?

Resposta possível: O autor usa o tempo verbal presente para estabelecer uma relação de proximidade com o leitor.

9. Analisando os três primeiros parágrafos do texto, é possível perceber que cada um deles remete a um espaço de tempo diferente. Tomando como referência o dia do sepultamento da mãe de Nikolai, situe, temporalmente, esses três parágrafos.

Resposta possível: O primeiro parágrafo é posterior ao dia do sepultamento e distante do momento em que o narrador narra as memórias. O segundo parágrafo é, também, posterior ao dia do sepultamento, porém, trata-se de um tempo mais próximo do momento em que o narrador revela as memórias. O terceiro parágrafo faz referência a um acontecimento anterior ao dia do sepultamento.

10. No trecho:

Vendo **sua tristeza**, não podia passar pela cabeça de ninguém que estivesse exagerando nas demonstrações, e a expressão de sua dor era forte e tocante; entretanto, não sei dizer por que, eu me sensibilizei mais com a dor de Natália Sávichna, e até hoje estou convencido de que ninguém amou mamãe com mais sinceridade e pureza, nem sofreu tanto com sua morte, do que aquela **criatura simples e amorosa**.

- a) O agente narrador do texto faz referência a quem na primeira expressão destacada? E a quem o narrador faz referência na segunda expressão destacada?

Resposta possível: A avó. A Natália Sávichna.

11. Quando levamos em consideração a organização do discurso de uma produção textual, podemos perceber que o discurso produzido por um enunciador pode ser apresentado em forma de relato interativo, de narração, de discurso teórico e de discurso interativo.

Analisando as memórias literárias lidas e informe os tipos de discursos predominantes nela:

- (☒) relato interativo e narração (☐) discurso teórico e narração
(☐) relato interativo e argumentação

TERCEIRA ETAPA DA LEITURA: socialização da compreensão textual e da aquisição de novos conhecimentos.

12. Discuta, com seus (suas) colegas, a respeito dos fatos relatados nas memórias literárias que vocês leram nesta aula. Qual trecho chamou mais atenção? Esses trechos das memórias justificam o título dado a ela? Explique.

Resposta possível: Conclusões do(a)s aluno(a)s.

E PARA CONCLUIR...

Nobre colega, esteja ciente de que as atividades apresentadas neste caderno de leitura do gênero memórias literárias são sugestivas e, por isso, você pode, se julgar necessário, substituí-las ou reformulá-las, utilizando-se dos textos apresentados aqui ou outros do mesmo gênero. A escolha deste gênero se justifica por ele pertencer a esfera íntima literária que agrega elementos históricos e culturais da vida do agente produtor autobiográfico. Gênero de grande importância, mas que ainda é mantido distante das aulas de práticas de leitura na educação básica. Escolhemos o escritor Lévy Tolstói porque suas produções caracterizam uma literatura de caráter mundial.

A proposta de leitura das memórias literárias de Lévy Tolstói foi aqui estruturada numa sequência didática de leitura adaptada da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), constituída por dois módulos que seguiram o modelo da aula interativa proposto por Leurquin (2014), com o objetivo de envolver os alunos nas práticas de leitura. Cada uma das etapas das aulas foi centrada nos níveis textuais com base no ISD, privilegiando o contexto comunicacional, a situação de produção e outros elementos significativos no processo de leitura das memórias literárias.

As etapas das aulas interativas objetivaram, portanto, o desenvolvimento das capacidades de linguagem, conforme Dolz e Schneuwly (2011). Desta forma, o(a) aluno(a) teria que perceber, no decorrer das atividades, que o texto lido foi, antes, produzido em um contexto específico, ligado a uma ou a várias práticas sociais, ou seja, faz parte de um contexto social. Reconhecer essa relação do texto com o seu contexto de produção é a proposta do Interacionismo Socio-discursivo (Bronckart, 2009) que procuramos desenvolver nas nossas aulas de leitura.

Desta forma, professor(a), é relevante que você observe se ocorreu, durante as práticas de leitura, o desenvolvimento das capacidades de linguagem do(a)s aluno(a)s, a fim de que possam compreender textos diversos e utilizar as informações adquiridas nos mais diferentes contextos de situações de comunicação. Verifique se o(a)s estudantes revelaram envolvimento com os textos autobiográficos selecionados para a prática da leitura, se levantaram questionamentos, debates ou reflexões acerca das informações elencadas neles.

Para finalizar, sugiro que você, professor(a), faça uma reflexão da sua prática pedagógica a fim de constatar se houve, ou não, por parte do(a)s aluno(a)s, aprendizagem de leitura do gênero memórias literárias e se este material agregou contribuições para o seu planejamento didático.

Bom trabalho!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Neide; CLARA, Regina Andrade; ALTENFELDER, Anna Helena. **Se bem me lembro....** Caderno do professor: Orientação para produção de textos. São Paulo: CENPEC, 2010.

_____. **Coletânea de memórias literárias.** Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/Escrevendo-Futuro/arquivos/2446/20101201memorias.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2017.

BARTLETT, Rosamund. **Tolstói: a biografia.** Tradução Renato Marques. 1. ed. São Paulo: Globo, 2013.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** 2. ed. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2007.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa.** São Paulo: FTD, 2007.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean-Paul. A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem?. **Nonada Letras em Revista**, v. 1, n. 28, p. 156-173, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5124/512454262011.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2019.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 35-60.

JORGE, Noémia Oliveira. **O gênero memórias: análise linguística e perspectiva didática.** Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2014. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/12524/1/NJorge_Tese.pdf. Acesso em: 16 nov. 2018.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. **Eutomia**, v. 14, n. 1, p. 167-186, 2014. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/19125/1/2014_art_evlfleurquin.pdf. Acesso em: 08 jan. 2019.

REMÉDIOS, Maria Luiza. **Literatura confessional: autobiografia e ficcionalidade.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SILVA, Amós Coêlho. **Dicionário Latino-Português.** Petrópolis: Vozes, 2009.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

TOLSTÓI, Lé. **Lév Tolstói Diários.** Edición y traducción de Selma Ancira. México: Ediciones Era, 2001.

TOLSTÓI, Lé. **Infância, Adolescência, Juventude.** Tradução Maria Aparecida Botelho Pereira Soares. Porto Alegre: L & PM, 2012.

WEINRICH, Harald. **Estructura y función de los tiempos en el lenguaje.** Madrid: Gredos, 1968.



CADERNO DE OFICINAS DE LEITURA CULTURAL DE OS SERTÕES (TUTORIAL)

 **ALEXANDRA CARDOSO DA SILVA DUARTE
CARLOS MAGNO GOMES**

APRESENTAÇÃO

Caro professor,

Este tutorial traz instruções para a montagem de uma oficina de leitura literária da obra *Os sertões* (1901), de Euclides da Cunha, com base em uma abordagem cultural para a educação básica. A leitura desta obra para o ensino fundamental se justifica pela necessidade de discutir sobre os temas pertinentes à formação identitária dos moradores da região de Monte Santo, Bahia. Apesar de a narrativa da Guerra de Canudos fazer parte da construção identitária do povo sertanejo, a obra de Euclides da Cunha só é apresentada aos alunos apenas no ensino médio e de forma muito superficial.

A leitura literária vai além do conhecimento de uma obra literária e nos convida a pensar como cada obra é recepcionada nos espaços sociais. Como é do conhecimento de todos, ler é imprescindível ao crescimento humano. Assim se constitui numa atividade importante para o desenvolvimento dos estudantes. Por essa razão, este tutorial de leitura literária tem como objetivo propor debates sobre metodologias acerca do trabalho com a leitura em sala de aula com vistas a contribuir para a melhoria dos níveis de leitura dos alunos da rede pública de ensino.

Assim posto, o material proposto visa a oferecer um trabalho consistente de leitura do texto literário voltado para uma reflexão acerca da formação da identidade do povo sertanejo, as consequências ideológicas deixadas pela Guerra de Canudos. Soma-se a isso a preocupação de que você, educador, deve ter como meta formar leitores críticos desde a base, possibilitando o reconhecimento dos processos identitários e culturais presentes dos alunos em formação. Nesse sentido, presume-se um ensino motivador para a formação e o desenvolvimento das capacidades e habilidades leitoras literárias dos estudantes, assim, esse material foi pensado com a finalidade de contribuir no processo de orientação na formação de leitores mais críticos e atuantes com a relação aos processos de formação do seu povo.

Ante o exposto, este tutorial de leitura literária traz uma metodologia pedagógica que enfoca as questões culturais e ideológicas, a partir da narrativa da Guerra de Canudos, no intuito de promover uma reflexão sobre as consequências históricas desta guerra para os habitantes desta região. Dessa forma, é importante que você, como professor, leve em consideração a relevância desses temas para a realidade social e cultural de seus alunos.

Este tutorial foi elaborado com base em uma pesquisa desenvolvida em sala de aula de uma turma do ensino fundamental na cidade de Monte Santo, durante o Mestrado Profissional em

Letras (PROFLETRAS). A ideia surgiu da constatação da ausência de um trabalho mais consistente com a obra *Os sertões* para os alunos do nono ano do ensino fundamental. Embora seja considerada uma obra densa e complexa para esta modalidade de ensino sua leitura se torna importante pela estreita relação que ela tem com a cidade de Monte Santo, cidade que sediou a segunda base de operações da guerra.

Além disso, várias adaptações multimodais foram produzidas a partir do imaginário dessa guerra e da obra de Euclides da Cunha, como filmes, documentários, revistas e HQ. Pela diversidade ideológica e pela possibilidade de utilizar recursos audiovisuais, utilizamos trechos desse material para as oficinas com destaque para a obra em HQ, possibilitando uma prática de leitura colaborativa. Com esse formato dinâmico, acreditamos que haja maior participação dos alunos.

Partindo dessa premissa, este tutorial traz como proposta a leitura das expedições da Guerra de Canudos, materializadas no capítulo *A luta*, da obra *Os sertões* de Euclides da Cunha; “Travessia do Cambaio”, “Expedição Moreira César”, “Quarta expedição” Nova fase da luta” e “Últimos dias”.

Estes textos foram escolhidos porque revelam todas as fases da guerra, retratando os motivos que levaram o ataque a Canudos, as fragilidades de um povo que vivia distante da civilização, a bravura e a resistência do povo sertanejo. Além do mais, pode-se dizer que *Os sertões* é a principal obra literária que narra a história da Guerra de Canudos. Sendo conhecido tanto pelo seu poder crítico, como pelas profundas convicções sociopolíticas que se destacam na literatura. Desta forma, ela se tornou crucial para o nosso trabalho, visto que, “a leitura literária como uma prática social possibilita uma pedagogia da inclusão em que o estético e o social não são separados” (GOMES, 2009, p. 1).

O presente tutorial de leitura espera, portanto, contribuir para a formação de leitores críticos, na medida em que traz uma perspectiva de ensino de literatura a partir do modelo cultural de leitura, que pode ajudar você, professor, na elaboração que desperte a criticidade dos alunos.

Partindo de uma perspectiva multimodal, ancorada nos multiletramentos e na leitura de HQ, pretende-se proporcionar ao aluno o contato com a obra pela diversidade dos textos disponíveis na rede e por trechos da obra de Euclides. Este tutorial está composto de conceitos teóricos que dão sustentação às oficinas e aos roteiros de leitura construídos para uma leitura literária colaborativa e participativa para os alunos da educação básica. As referidas oficinas abordam formas inovadoras de leitura do capítulo *A luta* com o intuito de fazer uma reflexão acerca dos aspectos culturais e ideológicos que permeiam este importante fato histórico.

Utilizando como recursos de apoio para a melhoria dos níveis de leitura e à aproximação dos alunos com a obra, documentários, vídeos, entre outros recursos, para ressaltarmos aspectos relevantes da construção da identidade do nosso povo. Dessa maneira, este tutorial se torna, então, relevante para apontar o quanto o ensino de literatura pode ajudar os alunos a compreender valores sociais de seu contexto social.

Bom trabalho!

OBJETIVOS

Geral

Proporcionar aos alunos das séries finais do ensino fundamental a leitura de *Os sertões*, de Euclides da Cunha, através dos questionamentos e a experiência local, destacando os embates ideológicos a partir da narrativa da terceira parte da obra, *A luta*, destacando os elementos identitários do povo desta região, por meio de textos multimodais: escrito, HQ e audiovisual.

Específicos

- Promover a formação crítica do leitor por meio da identificação dos elementos regionais da região de Monte Santo por meio de uma leitura cultural de *Os sertões*;
- identificar os diferentes pontos de vista que dão sustentação ao episódio da guerra, sobrepondo as perspectivas tanto do governo, como a do povo de Canudos;
- comparar os elementos históricos que dão sustentação às quatro expedições de Canudos, do capítulo *A luta*, enfatizando a resistência do povo local; e
- elencar as principais perspectivas de revisão que podem ser construídas a partir de leitura comparativa entre a obra e a adaptação da HQ.

CONCEITOS LITERÁRIOS



Com o objetivo de colaborar com a sua prática docente, este tutorial traz alguns conceitos teóricos acerca da importância da leitura literária ancorado no modelo cultural de leitura, para que as suas aulas tenham formatos mais instigantes e reflexivos.

O presente tutorial traz um enfoque para a importância de aliar a prática docente à leitura. Contudo, vale ressaltar que o trabalho aqui apresentado pretende apresentar uma possibilidade de leitura de *Os sertões* que pode ser adequado para outras obras, bem como ter seu material teórico aprimorado. De maneira alguma, os conceitos aqui expostos anulam outras possibilidades de pesquisas e a promoção de outras metodologias.

Ler é imprescindível ao desenvolvimento humano. Diante dessa afirmativa, a leitura e a compreensão do texto são de capital importância para a garantia de uma formação completa. Partindo dessa premissa, nota-se que uma das preocupações do ensino de leitura é pontuar a diferença entre decodificar e ler, de fato. Soares, na década de 1980, já acentuava essa diferença ao dizer que “ao povo permite-se que aprenda a ler, não se lhe permite que torne leitor”. (SOARES, 1988, p. 25).

Desta forma, percebemos que o conceito de leitura está atrelado ao conceito de letramento, visto que o letramento é o exercício das práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade, assim independente de saber ler ou não, os indivíduos dialogam constantemente com o universo da escrita e da leitura (SOARES, 2003).

Percebe-se que na literatura não é diferente, uma vez que ela também exerce uma função social. Para Rildo Cosson, o efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros, assim, estamos diante de outra concepção de letramento, o letramento literário. (COSSON, 2018, p. 28).

Diante dessas novas concepções, o professor precisa repensar a sua aula de língua portuguesa que já não deve estar atrelada apenas ao ensino de normas e a historiografia dos textos literários, mas envolvidos com as relações sociais que, inclusive, estão cada vez mais complexas, assim, o ensino de literatura passou a ter papel importante para a sociedade, uma vez que se este ensino for democrático e inclusivo pode proporcionar às pessoas uma visão menos preconceituosa e discriminatória em relação ao outro.

Ao seguir essa perspectiva, este tutorial pedagógico traz uma proposta de leitura que visa ampliar o horizonte de expectativas dos alunos do nono ano do ensino fundamental. Com base nas teorias, os métodos Subjetivo (2014), de autoria de Annie Rouxel e a Prática cultural de leitura (2014), de Carlos Gomes, no intuito de levar para sala de aula texto e metodologias de trabalho mais atraentes e estimulantes para os educandos.

Nesse sentido, ao propor uma didática de leitura subjetiva, de Annie Rouxel, pretendemos auxiliar alunos e professores a conviver com as diferenças em sala de aula, respeitando a particularidade de cada um. Essa prática de leitura poderá contribuir para a formação da identidade dos leitores pois “coloca em evidência a influência do texto e seu poder catalisador na própria cultura do sujeito” (ROUXEL, 2014, p. 26).

Além disso, presumimos contribuir para um processo de leitura mais significativo, discutindo as questões ideológicas presentes no texto literário, a partir do modelo cultural de leitura de Gomes (2012) “que propõe uma leitura revisionista que atualize os significados dos textos” (GOMES, 2012 p.170), entendendo que “o texto necessita de uma interpretação dos significantes como parte de uma sociedade e relacione o texto lido a suas heranças culturais” (GOMES, 2012, 177).

Ao considerar o papel da leitura no desenvolvimento intelectual e cultural do indivíduo. Discutir *Os sertões* torna-se de grande importância, uma vez que a obra tem estreita relação com a história e a cultura de Monte Santo que precisa ser explorada no intuito de contribuir para a reflexão das heranças culturais deixada pela Guerra de Canudos.

A obra apresenta em sua narrativa abordagens críticas acerca das convicções sociais e políticas destacadas na literatura. Mas, por se tratar de uma obra densa, extensa e ser composta por uma linguagem de difícil acesso aos estudantes do ensino fundamental, a rede de ensino municipal tem optado por não incluí-la em seus planos de ensino, nessa modalidade. Desta forma, *Os sertões* é apresentado aos alunos apenas no ensino médio, e na maioria dos casos, o professor apresenta apenas a abordagem historiográfica, sem contemplar outras possibilidades de exploração da obra literária.

Diante desse contexto, para realizar esse trabalho nas escolas é preciso se aliar à multimodalidade, presente na pedagogia dos multiletramentos de Rojo (2012) que foi potencializada com o advento da rede de computadores e o letramento digital de Freitas (2010) que consiste em fazer uso social da leitura e da escrita presente nos ciberespaço, entendendo que o público-alvo está imerso no mundo digital, consideramos que fazer uso das novas tecnologias pode ser um importante aliado nessa empreitada.

Desta forma, visamos contribuir para uma prática de leitura literária que incorpore a dinâmica da comunicação digital com uma perspectiva cultural que reconheça as particularidades das identidades da obra e do leitor, especificamente, os aspectos históricos e regionais.

Diante desse pressuposto, discutir a obra *Os sertões*, especificamente, o capítulo *A luta* que narra as quatro expedições ocorridas durante a guerra, parte da necessidade de envolvê-los em uma prática de leitura que esteja relacionado com os aspectos ideológicos e culturais da cidade onde vivem, motivando-os a repensar os valores ideológicos construídos ao longo do tempo.

Tendo em vista, que os fatos são trazidos a partir da narrativa da Guerra de Canudos, e que a cidade de Monte Santo sediou o quartel general da referida guerra, essa obra tem um papel significativo na história desse povo e para tal precisa ser apresentada aos filhos dessa história, primando pela apresentação da representação dos elementos culturais. Assim, para atender a essa prerrogativa, pretendemos evidenciar o modelo cultural de leitura de Gomes (2012) “que propõe uma leitura revisionista que atualize os significados dos textos”. (GOMES, 2012 p.170), entendendo que “o texto necessita de uma interpretação dos significantes como parte de uma sociedade e relacione o texto lido a suas heranças culturais” (GOMES, 2012, 177).

Para além disso, estaremos atentos acerca de como isso foi construído no imaginário coletivo dos habitantes de Monte Santo e se condizem com as materializações culturais presentes nas praças, museus e órgãos públicos da cidade, “daí a importância de um modelo cultural de leitura que valorize a revisão do passado cultural, visto que o leitor crítico é um coautor, um invasor com sua imaginação e experiência”. (GOMES, 2012, 174).

Nesse sentido, tendo em vista os desafios do ensino de leitura literária na contemporaneidade, este trabalho pretende apresentar de forma multimodal e fazendo uso do letramento digital, o capítulo *A luta*, de *Os sertões*, por acreditar ser uma metodologia mais condizente com o público-alvo em questão, sob a ótica da leitura subjetiva e do modelo cultural de leitura, respectivamente, de Rouxel (2013) e Gomes (2012) para entender como os alunos têm interpretado a passagem das quatro expedições, as vitórias e derrotas dos sertanejos, e quais as heranças culturais que eles têm desse episódio histórico da cidade de Monte Santo.

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS



Partindo do alcance dos objetivos propostos, você estará despertando nos seus alunos, além do gosto pela leitura do texto literário, uma reflexão acerca da história do lugar onde vivem, considerando as consequências ideológicas arraigadas a partir do massacre de Canudos e suas contribuições na formação da identidade do povo sertanejo.

Dessa maneira, este tutorial de leitura literária traz a possibilidade de inovar o ensino e a formação do leitor literário da atualidade, uma vez que almeja uma educação mais crítica e condizente com a realidade sociocultural dos alunos.

Pelo fato de que o trabalho será desenvolvido, a partir de uma obra em HQ, estimamos que por ser um texto cheio de imagens e possuir uma linguagem mais condizente com a dos alunos do ensino fundamental, incentiva o leitor a despertar a sua imaginação, proporcionando-lhe descobertas e questionamentos da sua realidade. Além disso, este trabalho pode contribuir de maneira significativa para a melhoria dos níveis de leitura nessa modalidade de ensino.

A formação do leitor por meio da leitura do texto literário pode ajudar na formação identitária desse leitor, tornando-o mais crítico questionador do mundo onde vive e da realidade a sua volta. Com base nesse enfoque, o trabalho foi organizado em três momentos; memórias, multiletramentos e leitor cultural.

A primeira etapa, intitulada memórias, se inicia com a aplicação de um questionário com o objetivo de descobrir quais as memórias dos alunos sobre a Guerra de Canudos; as atividades desenvolvidas nesta oficina iniciaram a partir do conhecimento prévio dos alunos sobre *Os sertões*. Foi feita uma visita temática ao Museu da cidade, que abriga um significativo acervo da história de Canudos. Em seguida assistimos o filme *A guerra de Canudos* e do documentário *Sertão, Sertões*, ambos com direção de Sérgio Rezende. A partir destas atividades pudemos atualizar a discussão sobre a identidade sertaneja pelas memórias que eles têm do lugar.



Após essa etapa, parte-se para a etapa dos multiletramentos, embasados no conceito de Roxane Rojo (2012). Deste modo, foram desenvolvidas atividades de pesquisa no laboratório de informática, envolvendo os acontecimentos da Guerra de Canudos. Os alunos observaram como a mídia noticiou o combate de Canudos, imprimiram diversas reportagens e, posteriormente, teceram comentários sobre as contradições evidenciadas.

Na etapa seguinte, a do leitor cultural, os alunos tiveram contato com a obra literária em HQ, *Os sertões: a luta*/ Euclides da Cunha: adaptações de Carlos Ferreira (roteiro) e Rodrigo Rosa (ilustração), (2010) que foi apresentada intercalada com trechos da obra *Os sertões* de Euclides da Cunha (2016).

Nesta etapa, foram realizadas várias atividades com o objetivo de analisar a formação crítica e as heranças culturais que os alunos tinham de *Os sertões*, embasado no modelo cultural de leitura proposto por Gomes (2012) que acredita que “a formação do leitor está relacionada diretamente às ideologias vigentes no contexto da leitura” (GOMES, 2012, p.169).

Nesse sentido, a ideia foi de que a partir dessas atividades pudéssemos discutir as diferenças ideológicas que fizeram parte da construção textual e de sua recepção crítica e nortear a compreensão da condenação do atraso sertanejo e da glorificação da resistência de Antônio Conselheiro e seus seguidores durante o combate em Canudos.

É importante destacar que a partir daí, você, professor, pode entremear ao longo das etapas de leitura a relevância de propor leituras revisionistas que atualizem os significados dos textos, entendendo que “o texto necessita de uma interpretação dos significantes como parte de uma sociedade e relacione o texto lido a suas heranças culturais” (GOMES, 2012, 177).

É nessa fase da pesquisa que os alunos vão pensar e questionar acerca das consequências ideológicas do massacre de Canudos na cidade de Monte Santo, refletir sobre a materialização desse acontecimento na obra euclidiana, sobretudo, a construção da identidade sertaneja. Enfim, pensar sobre a nossa formação cultural e histórica, a partir da leitura literária.

Após essas reflexões, o professor pode lançar atividades de retextualizações, de reconstrução, lúdicas, enfim, tantas outras atividades, no intuito de contribuir para a formação de sujeitos críticos, uma vez que se trata de uma “formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino de literatura vislumbra” (ROUXEL, 2013, p. 20). Diante do exposto, esta oficina leitura literária tem a intenção de formar leitores mais atentos às questões sociais, perpassando pelas discussões ideológicas que nos circundam e, sobretudo, o impacto disso na vida das pessoas.

ROTEIRO DE LEITURA DAS EXPEDIÇÕES



Este tópico do presente tutorial objetiva auxiliá-lo/a quanto à leitura do capítulo A luta da obra *Os sertões* de Euclides da Cunha. Este capítulo foi selecionado por narrar um dos maiores acontecimentos históricos do Brasil, a Guerra de Canudos. Além disso, por ter sido materializada em uma das mais importantes obras literárias do Brasil.

Outro fator que merece destaque é a estreita relação que esta obra tem com a história e a cultura da cidade de Monte Santo. Desta forma, a narrativa das expedições foi escolhida, por retratar a bravura e a resistência do povo sertanejo, com riqueza de detalhes, juntamente com a leveza do texto literário.

Considerada, por muitas, uma obra densa de difícil acesso, para torná-la mais atraente, nesse roteiro de leitura, dividimos o capítulo *A luta* em quatro partes, sendo que cada parte representará uma expedição.

PRIMEIRA EXPEDIÇÃO: o início da luta



Essa expedição narra o início do combate e demarca os aspectos políticos, sociais e ideológicos que desencadearam a Guerra de Canudos. Nesta parte da narrativa, a ideia inicial é que a guerra tenha sido desencadeada pelas desavenças de Conselheiro com o juiz de direito, Arlindo Leone.

O **doutor Arlindo Leone** era o juiz de direito da comarca de Bom Conselho, 1884, quando esta foi invadida por “conselheiristas” que, contrários ao casamento civil, além de expulsarem as autoridades locais, torturaram o escrivão de casamentos, acusando-o de usurpar as funções do vigário. Mais tarde, em 1886, transferido para Juazeiro, Arlindo Leoni toma conhecimento de que Antônio Conselheiro buscava, à força, um lote de madeira que comprara e pagara, o qual seria utilizado na construção da nova igreja de Canudos. Desejoso de vingança pelas humilhações porque passara em Bom Conselho, o juiz, exagerando o perigo da “invasão” de Juazeiro, solicita através de intensa correspondência, providências por parte do governo e do general Solon Ribeiro, comandante do Distrito Militar de Salvador. Este envia, então, o tenente Pires Ferreira e mais cem praças com a missão de “proteger” Juazeiro, dando origem à primeira expedição militar regular enviada contra **Antônio Conselheiro**. (BRANDÃO, 1996, p. 35)



Desse modo, discutir com os alunos a primeira expedição militar a Canudos a partir do modelo cultural de leitura requer uma releitura, considerando as representações postas, sobretudo, o juiz Arlindo Leone e Antonio Conselheiro. Pode-se partir da intersecção entre o estético e o político presente na obra e promover uma leitura crítica que possibilite melhor compreensão acerca dos fatores que determinaram o ataque a Canudos e como esse fato é narrado na obra euclidiana.

A esse respeito Euclides da Cunha defende que o pano de fundo para a Guerra de Canudos tenha sido o conflito cultural resultante da incompatibilidade entre valores culturais, morais e institucionais.

Salta-se do trem, transpõe-se poucas centenas de metros entre casas deprimidas e topa-se, para logo, à fimbria da praça – sertão...

Está-se no ponto de tangência de duas sociedades, de todo alheias uma à outra (...) Discordância absoluta e radical entre as cidades da costa e as malocas de telhas do interior, que desequilibra tanto o ritmo de nosso desenvolvimento evolutivo e perturba deploravelmente a unidade nacional (...) Outros hábitos. Outros quadros. Outra gente. Outra língua mesmo. (CUNHA, 2016, p. 54)

No caso em questão, havia uma distância social muito grande entre os soldados que vinham do sul ou das capitais do norte, que eles chegavam a se sentir estrangeiros. Pode-se dizer que esse distanciamento causou um efeito desintegrante entre militares e sertanejos provocando uma competição acirrada entre ambos e acabou evoluindo para um conflito geral. (BRANDÃO, 1996, p.39).

Decerto, o modelo cultural de leitura nos permite analisar, nessa expedição, a estrutura estética, ou seja, como Euclides apresenta os militares e os sertanejos sem deixar de lado os aspectos culturais imbricados nessa apresentação, a exemplo dos conflitos gerados pelas diferenças.

Dessa maneira, essa prática interdisciplinar de leitura tratará a literatura como produção estético-cultural, marcada pelas diferenças ideológicas que fazem parte da construção textual e da recepção crítica, muito importante para a formação do leitor.

SEGUNDA EXPEDIÇÃO: a travessia do cambaio

A segunda expedição é comandada pelo major Febrônio de Brito e denota os desafios e as fragilidades dos militares com mais intensidade. Germinada a partir das impressões que o povo do sul constituía do nordeste, os militares tinham a certeza da vitória.

Seria fácil: por isso deixou um terço de munição em Queimadas e recusou a ajuda em mantimento de alguns fazendeiros. Marchava para uma “guerra padrão”. Em três colunas, com artilharia pesada, entrou na **caatinga**. Dois dias depois, com os soldados já exaustos, verificou surpreso que a “munição de boca” tinha acabado. Estavam a dez quilômetros de Canudos e seria perigoso voltar, teriam que avançar combater e vencer, para escapar da fome. (CHIAVENATO, 1939, p. 106)



Entretanto, a astúcia do sertanejo ludibriou os militares, que chegaram a crer na vitória momentaneamente, mas no dia seguinte foram atacados de surpresa por armas brancas, constituindo uma luta diferente da que fora planejada pelos militares. Tais atitudes levaram o escritor Euclides da Cunha a criar uma visão negativa dos sertanejos, visto que considerou Canudos de “urbs monstruosa” e “civitas sinistra do erro”, dominada pela desordem e pelo crime.

É que a expedição perdera de todo em todo a estrutura militar, nivelados oficiais e praças de pré pelo mesmo sacrifício. Enquanto o comandante, cujo ânimo não afrouxara, procurava os pontos mais arriscados; enquanto capitães e subalternos, sobraçando carabinas, se precipitavam, de mistura com as praças da pré, em cargas feitas sem vozes de comando, um sargento, contra todas as praxes, dirigia a vanguarda. (CUNHA, 2016, p. 270)

A situação dos militares no combate, representada na citação acima, ao mesmo tempo que nos apresenta a falta de preparo da tropa, nos permite associar o fato à capacidade que o sertanejo tem de lidar com as adversidades. Assim, a partir desta leitura o professor pode atualizar a narrativa, discutindo com os alunos, a respeito da coragem, da disposição que o sertanejo tem nos períodos longos de estiagem, no combate à fome e às mazelas sociais presentes na região Nordeste.

Deste modo, estas representações presentes na narrativa podem contribuir para que os discentes questionem a dominação do povo do sul e a naturalização da ausência de políticas públicas que poderiam melhorar a vida do povo nordestino.

Diante do exposto, o trabalho com essa expedição propõe uma releitura das representações imbricadas na relação estabelecida entre os jagunços e os militares, uma vez que ela representa a segunda derrota, nela também se evidencia a influência dos aspectos naturais nesse processo, bem como as formações identitárias de cada um, reconhecendo que a identidade é uma construção e um resultado de um ato de naturalização. (GOMES, 2011, p. 01).

TERCEIRA EXPEDIÇÃO: treme terra

Diante das sucessivas derrotas das expedições anteriores, o exército brasileiro enviou a Canudos o coronel Moreira César, escolhido para chefiar a terceira expedição. “Truculento, epiléptico, frágil e obcecado, é um dos mais conceituados militares republicanos, florianistas, justamente porque exerceu essas “qualidades” reprimindo os federalistas de 1893, em Santa Catarina” (CHIAVENATO, 1939, p. 106).

Nesta expedição, fica mais evidente a capacidade de **organização do sertanejo**, pois enquanto o exército avança às cegas, os sertanejos têm uma organização perfeita, dividindo-se em vanguardas que irritam os federais, mantêm os grupos na retaguarda para guardar munição; outros para transportá-la e dividi-la nos combates; possuem até uma rede de espões que conseguem infiltrar-se mesmo entre os oficiais do Exército, e uma capacidade quase instintiva de ajuntarem-se todos, quando sentem o inimigo fraco, para atacá-lo duramente. (CHIAVENATO, 1939, p. 107).



O canhão retomado voltou à posição primitiva. As coisas, porém, não melhoraram. Apenas repelidos os jagunços, num retroceder repentino que não era uma fuga, mas uma negaça perigosa, fervilhavam no matagal rarefeito, em roda: vultos céleres, fugazes, indistintos, aparecendo e desaparecendo nos claros das galhadas. Novamente esparsos e intangíveis, punham, ressoantes, sobre os contrários, os projetis grosseiros — pontas de chifre, seixos rolados, e pontas de pregos — de sua velha ferramenta da morte, desde muito desusada. Renovavam o duelo à distancia, antepondo as espingardas de pederneira e os trabucos de cano largo às mannlichers fulminantes. Volviam ao sistema habitual de guerra, o que era delongar indefinidamente a ação, dando-lhe um caráter mais sério que o do ataque violento anterior, fazendo-a derivar cruelmente monótona, sem peripécias, na iteração fatigante dos mesmos incidentes, até ao esgotamento completo do adversário que, relativamente incólume, cairia afinal exausto de os bater, vencido pelo cansaço de minúsculas vitórias, num asfaltamento trágico de algozes enfatiados de matar; punhos amolecidos e frouxos pelo multiplicado dos golpes; forças perdidas em arremessos doidos contra o vácuo. (CUNHA, 2016, p. 162)

Nesta expedição, o combate é intensificado, as dualidades ficam mais acentuadas, assim, faz-se necessário resgatar a memória e a partir das heranças culturais privilegiar e propor uma leitura mais elaborada, revisitando e atualizando essa tensão que mudou significativamente os rumos daquela região.

Ante o exposto, percebemos a partir da narrativa euclidiana que o sertanejo é apresentado, em alguns momentos, em condições superiores à dos militares pelo fato de conhecer o lugar. Ao visitar a obra é importante que o professor enfatize para os alunos a quantidade de armas, munição, canhão que foi enviado pelo exército a fim de ficar claro que as condições eram extremamente desiguais. A atualização da obra também é importante que seja feita, o professor pode discutir com os alunos sobre a concentração de renda entre as regiões e abrir um debate sobre a situação da região Nordeste.

A partir dessas atividades podemos despertar a consciência crítica dos alunos, propor uma reflexão acerca das condições de vida dos nordestinos e os estereótipos criados em torno do sertanejo.

Dessa maneira, o professor estará levando em consideração as interferências externas presentes no processo de construção dos sentidos da leitura, a exemplo das concepções de grupos sociais dominantes que apresentam o sertanejo a partir de conceitos simplistas e preconceituosos, tratando-o por muitas vezes, como descamisado e inferior às pessoas de outras regiões. Assim posto, vemos que a formação do leitor está relacionada diretamente às ideologias vigentes no contexto da leitura. (GOMES, 2012, p. 169).

QUARTA EXPEDIÇÃO: o fim

O último ataque a Canudos foi marcado por uma forte mobilização nacional. Foram convocados soldados de todo o país para compor as tropas. Foram cerca de 10 mil homens, equipamentos modernos, canhões, enfim, trouxeram para Canudos tudo que havia de mais moderno.

Entretanto, mesmo diante de tanto investimento, a luta durou meses, cercados nos morros que circundavam Canudos e bloqueados pelos sertanejos, os militares quase sofreram nova derrota. Diante disso, o governo federal viu-se obrigado a enviar novos reforços policiais vindas de vários Estados brasileiros, inclusive o próprio ministro da guerra, o **marechal Bittencourt**, que estabeleceu o seu quartel em Monte Santo e de onde passou a organizar os serviços de infraestrutura da campanha. (CITELLI, 2000, p. 32).



Nesse sentido, professor, nessa passagem do texto, você pode ampliar a discussão e provocar uma reflexão com o intuito de gerar novas leituras, sobretudo, as culturais e ideológicas.

Observamos, por exemplo, na praça principal de Monte Santo, ao lado da estátua de Antônio Conselheiro, temos a réplica do canhão de Canudos e o busto do marechal Bitencourt, acompanhado de uma placa de honra e mérito pelos serviços prestados em nossa região.

Diante dessa premissa, a partir da narrativa euclidiana, que apresenta com riqueza de detalhes o sofrimento dos sertanejos nos instantes finais da guerra, podemos debater com os alunos acerca da homenagem prestada ao marechal que foi responsável pela destruição de Canudos.

E importante avaliar com os alunos as consequências ideológicas dessa guerra, tendo em vista que não temos, por exemplo, nenhuma placa de honra ao mérito a nenhum sertanejo por ter lutado bravamente pela defesa dos sertanejos. Dessa maneira, estaremos didaticamente construindo um modelo cultural de leitura partindo de dois pressupostos: o da interdisciplinaridade da leitura cultural e o da pedagogia inclusiva da valorização das identidades. (GOMES, 2012, p. 168).

Percebemos que nessa fase da luta o ataque se intensifica, era preciso combater Canudos a todo custo, de outro lado a resistência sertaneja persistia. Em *Os sertões*, Euclides narra de forma épica a coragem, a violência e a barbárie da guerra. Após revelar os antecedentes da guerra, na quarta expedição, faz um balanço do combate, analisando questões diversas que vão desde as condições do terreno às estratégias utilizadas.

A obra narra com maestria os últimos dias de Canudos e a resistência final dos conselheiristas; nesta fase, os sertanejos, ainda que ressurgissem a cada batalha, estavam em situação deplorável. Diante disso, a narrativa muda de tom, o narrador substitui os juízos preconceituosos e condenatórios das partes iniciais por admiração e respeito pelos sertanejos. (CITELLI, 2000, p. 56).

Chegando a primeira canhada encoberta, realiza-se uma cena vulgar. Os soldados impunham invariavelmente à vítima um viva à República, que era poucas vezes satisfeito. Era o prólogo invariável de uma cena cruel. Agarravam-na pelos cabelos, dobrando-lhe a cabeça, esgargalandolhe o pescoço; e, francamente exposta a garganta, degolavam-na. Não raro a sofreguidão do assassino repulsava esses preparativos lúgubres. O processo era, então, mais expedito: varavam-na, prestes, a facção.

Um golpe único, entrando pelo baixo ventre. Um destripamento rápido...

Tínhamos valentes que ansiavam por essas cobardias repugnantes, tácita e explicitamente sancionadas pelos chefes militares. (...)

A degolação era, por isto, infinitamente mais prática, dizia-se nuamente. Aquilo não era uma campanha, era uma charqueada. Não era a ação severa das leis, era a vingança (CUNHA, 2016, p. 381).

Partindo dessa premissa, professor, entendemos que é preciso estar atento às representações sociais que os alunos carregam dessa narrativa, tendo em vista que “o pertencimento é uma opção ora pessoal, ora coletiva”. (GOMES, 2012, p. 171). Discutir com os alunos essas representações os ajudará a compreender a formação da sua identidade, promovendo posicionamentos sociais importantes para interação humana.

Em todas as expedições temos um discurso que se alterna entre a defesa dos militares e a dos sertanejos, ainda que na última expedição Euclides expresse certa comoção pelos sertanejos, ainda assim, devemos considerar as diversas vezes que o sertanejo foi tratado como bárbaro, fanático e inconsequente.

Dessa forma, professor, ao ler esta obra deve retomar as heranças locais para discutir a formação da identidade sertaneja, abordando, por exemplo, os estereótipos sociais criados em torno disso.

A partir da subjetividade do leitor podemos perceber as representações construídas e questioná-las, já que “cada obra cultural é a visão de um momento, e devemos justapor essa visão às várias revisões que ela gerou” (SAID, 1995, p. 105 apud GOMES, 2012, p. 180). Portanto, o modelo cultural de leitura valoriza a participação do leitor, que “é responsável pela atualização dos textos” (ZILBERMAN, 2001, p. 88 apud GOMES, 2012, p. 180).

Assim, estes textos foram selecionados para compor o referido tutorial por abordarem um tema relevante para a construção da identidade sertaneja. As personagens centrais das quatro expedições são representações de construções identitárias que superam a naturalização dos estereótipos preconceituosos que deturpam a história que narra o massacre de Canudos. Por isso, esse texto pode trazer para a sala de aula e, conseqüentemente, para os/as discentes, questionamentos a respeito dos comportamentos assumidos na sociedade, além de contribuir para o desenvolvimento das capacidades e habilidades leitoras dos/as alunos/as.

Nesse sentido, o tutorial de leitura literária de *Os sertões* para o ensino fundamental visa discutir a obra *Os sertões* a partir das heranças culturais e históricas produzidas ao longo do tempo. É importante que você, professor, leve em consideração as especificidades dos textos e o momento histórico e cultural em que foram produzidos. Entretanto, que também seja capaz de promover em suas aulas “um ensino atualizado que possa ir além dessas características e se transforme em um projeto de intervenção política nas aulas de literatura” (GOMES, 2013, p. 33).

OFICINAS DE LEITURA



Levando em consideração os novos pressupostos para o ensino de literatura nas séries finais do ensino fundamental, estas oficinas de leitura auxiliarão você, professor, na aplicação das atividades, pois sugerem aulas mais dinâmicas as quais podem prender a atenção dos discentes, na medida em que são mais atrativas para o público jovem, sempre cercado de novas tecnologias e saberes. O modelo cultural de leitura, já apresentado nos tópicos anteriores deste tutorial, é fundamental para que as interpretações, historicamente impostas, possam ser revisadas e atualizadas, trazendo novas possibilidades de construção da história.

OFICINA 1: MEMÓRIAS: A RECEPÇÃO ESTÉTICA DA OBRA

As atividades desenvolvidas nesta oficina iniciarão a partir do conhecimento prévio dos alunos sobre *Os sertões*. Este primeiro momento está ancorado na leitura subjetiva de Annie Rouxel (2014), a fim de explorar as impressões do leitor, que conduzirão o aluno para uma interpretação em torno dos conceitos de identidade e o diálogo com outros textos.

OBJETIVOS

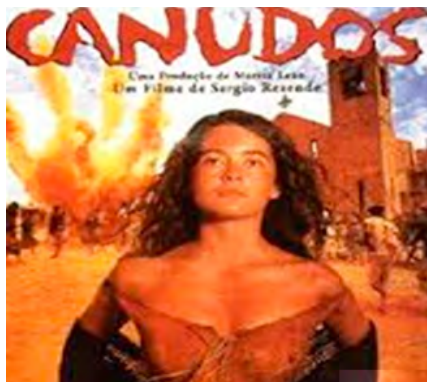
- revisitar de forma crítica obras que retomem a temática de a Guerra de Canudos;
- aplicar questionários para saber quais as memórias que os alunos têm da Guerra de Canudos;
- ampliar a discussão sobre a presença de Canudos na cidade de Monte Santo;
- atualizar a discussão sobre a identidade sertaneja por meio das memórias que eles têm do lugar;
- explorar a memória cultural e a recepção do leitor crítico;
- trabalhar a leitura interdisciplinar.

MATERIAL NECESSÁRIO

Uma cópia do filme A guerra de Canudos de Sérgio Rezende, 1997;
Uma cópia do documentário Sertão, Sertões de Sérgio Rezende;
Algumas folhas de papel e branco para a escrita dos alunos.

DISTRIBUIÇÃO DAS AULAS 04 AULAS

- 1ª aula para a exploração do conhecimento prévio;
- 2ª aula para a aplicação do questionário investigativo;
- 3ª aula para assistir o filme A guerra de Canudos, Sergio Rezende, 1997;
- 4ª aula para a visita temática com o agente do projeto de educação patrimonial.



Fonte: Os sertões A luta de Euclides da Cunha por Carlos Ferreira & Rodrigo Rosa



Fonte: Os sertões A luta de Euclides da Cunha por Carlos Ferreira & Rodrigo Rosa

Objetivos

- discutir como a guerra de Canudos foi noticiada na mídia;
- proporcionar aos alunos uma prática de leitura multimodal;
- praticar a escrita;
- utilizar as NTDICs – Novas Tecnologias da Informação e Comunicação.

MATERIAL NECESSÁRIO

laboratório de informática com acesso à internet;

folhas de papel A4 para que os alunos façam a colagem das notícias;

cola e tesoura.

Distribuição das aulas 01 aula

1ª aula - pesquisar como foi noticiada na mídia a Guerra de Canudos; separar algumas imagens e fazer a colagem em folhas de ofício, posteriormente tecerem comentários acerca das contrariedades encontradas.

OFICINA 3: MODELO CULTURAL DE LEITURA

No terceiro momento pretendemos com base na leitura do texto literário e de vídeos, visitas, HQ, trabalhados na oficina anterior, fazer uma releitura das representações da Guerra de Canudos, a partir da intersecção entre o estético e o político, bem como promover uma leitura crítica do que levou e manteve o combate em Canudos.

OBJETIVOS

- apresentar as quatro expedições ocorridas durante a guerra de Canudos;
- fazer uma releitura dessas representações da Guerra de Canudos;
- promover uma leitura crítica do que levou e manteve o combate em Canudos;
- analisar a formação crítica e as heranças culturais que os alunos têm de Os sertões;
- discutir as diferenças ideológicas que fazem parte da construção textual e de sua recepção crítica;
- compreender, por meio das heranças culturais, como os alunos analisam a atuação do sertanejo durante o combate;
- propiciar uma leitura que considere várias interpretações e possibilite-nos um diálogo mais amplo com o texto;
- dialogar com as preferências identitárias a partir da identificação das vozes sociais presentes no texto, tanto as explícitas como as silenciadas

MATERIAL NECESSÁRIO

- cópia da obra **A luta de Os sertões: a luta/ Euclides da Cunha**: adaptações de Carlos Ferreira (roteiro) e Rodrigo Rosa (ilustração), (2010);
- livro **Os sertões** de Euclides da Cunha
- projetor de imagens;
- quadro branco e pincel atômico;
- cópia de trechos da obra **Os sertões** de Euclides da Cunha;
- fotos da praça Monsenhor Berenguer;
- folhas de papel A4 para que os alunos escrevam.

DISTRIBUIÇÃO DAS AULAS 04 AULAS

1ª aula – usar as imagens em HQ para relacionar com o conhecimento prévio que os alunos têm da Guerra de Canudos;

2ª aula – fazer a leitura compartilhada dos trechos retirados de Os sertões e associem com as imagens em HQ e respondam as perguntas norteadoras;

3ª aula - interpretar um trecho da obra fazendo uma relação com as imagens em HQ para reconhecimento das vozes ideológicas do texto;

4ª aula - Discutir com os alunos sobre as imagens da Praça Monsenhor Berenguer com a Guerra de Canudos e dialogar com os diversos lugares de fala buscando transformar a leitura desse capítulo um espaço de reflexão social capaz de promover inter-relação entre o texto de Os sertões e a sociedade.

Uma aula para apresentar a narrativa das expedições a canudos

Guerra de Canudos e dialogar com os diversos lugares de fala buscando transformar a leitura desse capítulo um espaço de reflexão social capaz de promover inter-relação entre o texto de Os sertões e a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A partir deste trabalho, você, professor, deve investigar se houve ou não, por parte dos estudantes, uma recepção crítica de *Os sertões*. É importante observar se os alunos se envolveram com as atividades propostas, se acolheram bem os textos e, principalmente, se questionaram as leituras feitas. Enfim, se as atividades conseguiram, através da abordagem estética e cultural, explorar o texto literário propondo uma leitura politizada da obra. (GOMES, 2011. p. 01).

O mais importante na avaliação deste trabalho é verificar se o aluno, ao ler o texto, consegue dialogar com as suas experiências de mundo e reagir ao texto identificando as diversas vozes presentes nele.

Por fim, o professor pode mensurar se houve ou não a ampliação dos horizontes de expectativas dos participantes das atividades. Tais horizontes podem ser modificados a partir de uma reflexão ou questionamento feitos pelos estudantes após as atividades de leitura sobre as consequências ideológicas materializadas na narrativa de Euclides da Cunha e os efeitos políticos e sociais para a cidade de Monte Santo.

Professor, apresentaremos no tópico subsequente algumas sugestões de textos e atividades que você pode aplicar com seus alunos em sala de aula. Essas atividades foram estruturadas, com base no modelo cultural de leitura, assim pretende atualizar a obra, a partir dos novos acontecimentos que mantêm relação ideológica com a narrativa trabalhada.

Vale lembrar que todas as atividades aqui propostas são apenas sugestões, você pode aplicar essas atividades de leituras com outros textos que entender mais conveniente ou adequado à pedagogia do ensino de literatura proposto neste tutorial.

ATIVIDADES SUGERIDAS

- 1 A partir da apresentação feita de Antônio Conselheiro em *Os sertões*, compare a situação vivida pelos seguidores de Antônio Conselheiro, narrada por Euclides da Cunha, à situação do homem nordestino de hoje, e reflita, quem são os líderes de hoje? são religiosos, políticos?
- 2 *Os sertões* relatam a vida do povo nordestino que, apesar de seu sofrimento, impressiona por sua fé. Atualmente, novenas, correntes e orações parecem ser sua grande arma contra a seca, o coronelismo e o desmando quem imperam no nordeste brasileiro. Na sua opinião, esta fé continua viva e intensa, como na época da Guerra de Canudos? O nordestino tem usado a fé para suportar a miséria?
- 3 Em *Os sertões*, percebemos que Antônio Conselheiro tinha poder sobre o povo nordestino. Este poder ameaça o governo brasileiro? Nos dias atuais, o povo organizado representaria uma ameaça às estruturas governamentais. Você conhece algum grupo desses? Eles sofrem algum tipo de represália?
- 4 “Mas Antônio Conselheiro, que nos dias normais mesmo evitava encará-las, naquelas aperturas estabeleceu separação completa. (...)” Nestes comenos sobreveio a nova de que a força recuava. Foi um milagre. A desordem desfechava em prodígio.
- 5 O povo nordestino conheceu em sua história mais algumas personalidades que, pela fé, lutavam contra os poderosos e pelo povo. Atribuem-se milagres feitos por eles e são tidos como santos. Faça uma breve pesquisa e cite quais são os outros homens que conduziram o povo nordestino, por meio da fé, pelas armadilhas do poder. Fale de sua história da fé que o povo lhes tem, e se souber alguns milagres que tenham realizados.
- 6 Há alguma semelhança em relação às estratégias usadas pelas forças armadas na luta contra o arraial de Canudos e as estratégias utilizadas atualmente para combater manifestantes?
- 7 Na verdade, o que caracterizou a luta de Canudos como um massacre? Compare a Guerra de Canudos com o Massacre de Carajás, que assombrou o Brasil há alguns anos.
- 8 O Brasil é marcado pela questão agrária. Temos visto muitas manifestações do denominado MST (Movimento dos Sem-Terra). Caracterize qual o principal problema agrário do Brasil. Qual o objetivo do MST. Pesquise e fale sobre alguns conflitos enfrentados pelo MST, compare-os à revolução de Canudos.
- 9 “Fechemos este livro”. “Canudos não se rendeu. Exemplo único em toda a história, resistiu até o esgotamento completo. Expugnado palmo a palmo, na precisão integral do termo, caiu no dia 5, ao entardecer, quando caíram os seus últimos defensores, que todos morreram. Eram quatro apenas: um velho, dois homens feitos e uma criança, na frente dos quais rugiam raivosamente cinco mil soldados.”
- 10 Em 11 de setembro de 2001, uma grande nação se dobra diante das forças de fanáticos religiosos, sofrendo o maior atentado de nossos dias, colocando em risco a paz mundial. Vimos imagens de crianças à frente de campos de treinamento para defender sua crença. Ao ler acima a passagem de *Os sertões* em que quatro combatentes, entre eles uma criança, lutam até o último momento contra 5 mil homens armados, reflita e discuta o que poderia levar os homens a essa luta resignada por uma causa. De certa forma esses fanáticos religiosos (mulçumanos e nordestinos) possuem algum ponto em comum? Qual?

REFERÊNCIAS

- CEREJA, W. R. **Ensino de literatura: proposta dialógica para o trabalho com a literatura** – São Paulo: Atual, 2005.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro: Do leitor ao navegador**. SP: EDUNESP, 1998[1997].
- _____. Morte ou transfiguração do leitor?. In: CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. Trad. Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002. P. 101-123.
- CITELLI, A. **Roteiro de leitura: Os sertões de Euclides da Cunha**. 3. edição. São Paulo: Ática, 2000.
- CORREIA, A. A.; ANTONY, G. **Educação hipertextual: diversidade e interação como material didático**. In FIORENTINI, L. M. R.; MORAES, R. de A. (Orgs). **Linguagens e interatividade na educação a distância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- _____. **Círculos de leitura e letramento literário: teoria e prática** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- CUNHA, E. **Os sertões**. Edição especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- _____. **Os sertões. Campanha de Canudos**. São Paulo. Martin Claret. 2007.
- ECO, U. **Sobre a literatura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- _____. **Interpretação e superinterpretação**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. **Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- FERREIRA, C. F.; ROSA, R., **Os sertões: a luta/Euclides da Cunha: adaptação**. Rio de Janeiro: Desiderata. 2010.
- FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 335-352, dez. 2010.
- GOMES, C. M. O modelo cultural de leitura. **Revista Nonada**, v. 1, n. 18, p. 167-183, 2012.
- GOMES, C. M (Org). **Crítica cultural e estudos literários**. São Cristóvão: Editora UFS, 2016.
- _____. ; MENEZES, M. P. A leitura literária pelo horizonte dos estudos de gênero. In: Gomes C. M.; VIANNA, B. (orgs.). **Ensino de Língua e Literatura: multimodalidade e hipertextos**. – Aracaju: Criação, 2016. p. 163-186.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 5. ed. Rio de Janeiro, 2001.
- LÉVY, P. **Cibercultura**; tradução de Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- RESENDE, S. **Sertão, Sertões**. Documentário de disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8abo-r1UH9w>. Acesso em 15 de mai. 2018.
- REZENDE, N. L. de. A formação do leitor na escola pública brasileira: um jargão ou um ideal?. In: ALVES, J. H. P. (Org.). **Memória da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014, p. 37-54.
- ROJO, R. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.). **Escol@connect@d@: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial. 2013. p. 9-32.
- _____. **Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagem na escola**. Disponível em: <https://www.sigaa.ufs.br//sigaa/portais/discente/discente/jsf>. Acesso em 21 mar. 2017.
- _____. **Hipertexto e cibercultura, publicidade, plágio e redes sociais**. São Paulo: Respel, 2011.
- ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L., JOVER-FALEIROS, R. (orgs). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013b. p. 17-33.
- _____. Autobiografia de leitor e identidade literária. Trad. Neide Luzia de Rezende. In: ROUXEL, Annie, et al. (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de Literatura**. São Paulo: Alameda, 2013a. p. 67-83.
- _____. O advento dos leitores reais. Tradução de Rita Jover-Faleiros. In: ROUXEL, A.; LANGLADE G.; REZENDE, N. L. (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda. 2013, p. 191-208.
- SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- XAVIER, A. C. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. **Revista (Con)Textos Linguísticos** (Edição Especial ABEHTE), v.7, n. 8, p.42-61, 2013.
- ZUAZO, N. C, M. Reescrever, editar e remixar na era digital: novos conteúdos? **Revista Nova Escola**. n. 260. Ano XXVIII. 2013.



CADERNO DE LEITURA MULTIMODAL DE DIÁRIO DE HUMOR

▶ **CLÁUDIA VIRGÍNIA FONTES SACRAMENTO
JOSÉ RICARDO CARVALHO DA SILVA**

APRESENTAÇÃO

Caro(a) colega,

Este caderno pedagógico é resultado de uma pesquisa de mestrado que foi aplicada em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola estadual de Sergipe. O material apresenta uma proposta de leitura com o gênero diário de humor multimodal em que foram analisados trechos do livro “Diário de um Banana”, sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2007) e da Gramática do Design Visual (GDV) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Para a execução das atividades, foi desenvolvida uma Sequência Didática de Leitura (SDL) com base no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), adaptada para a leitura, utilizando a proposta de uma aula interativa de leitura de Leurquin (2014). As atividades foram desenvolvidas de uma maneira sistemática, por meio de oficinas de leitura e interpretação das páginas do diário. Foram elaboradas de acordo com o quadro teórico do ISD, contemplando o contexto de produção e a arquitetura textual, com a finalidade de desenvolver as capacidades de linguagem dos estudantes para que os mesmos se tornem leitores proficientes; e também com as contribuições da GDV para que a linguagem imagética fosse analisada e compreendida. Você vai observar que, no decorrer das atividades, serão apresentadas orientações de como trabalhar com os alunos, mas que podem ser adaptadas ou modificadas para a realidade da sua sala de aula.

ORGANIZAÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO

A princípio, este caderno apresenta as contribuições teóricas e metodológicas que adotamos como base para a construção da nossa pesquisa.

O caderno pedagógico de leitura está organizado da seguinte maneira:

- Apresentação da situação inicial.
- Produção diagnóstica e leitura.
- Módulo I – Apresentação da obra.
- Módulo II – O filme Diário de um Banana.
- Módulo III - O gênero diário de humor multimodal.
- Leitura e interpretação final.

1. Apresentação da situação inicial

- Questionamentos para investigar sobre o conhecimento que os alunos possuem a respeito do gênero diário.

2. Produção diagnóstica e leitura

- Produção textual sobre algo interessante que aconteceu na vida do aluno como se estivesse escrevendo em um diário para investigar seu nível de conhecimento sobre o gênero diário e, em seguida, distribuir trechos de diários para serem lidos e debatidos.

3. Módulo I – Apresentação da obra

- Apresentação do livro “Diário de um Banana”, através de slides para que todos os alunos interajam com a explanação e conheçam o gênero diário de humor multimodal, observando as semelhanças e diferenças existentes entre ele e o diário íntimo. Apresentação do autor Jeff Kinney através de uma entrevista em que relata como surgiu seu primeiro livro.
- Leitura da capa do livro e de um trecho do diário para responder a atividade que envolve o contexto de produção da obra, a sequência textual predominante e a(s) temática(s) abordada(s) no trecho do diário.

4. Módulo II – O filme Diário de um Banana

- Apresentação do primeiro filme da série “Diário de uma Banana” para que conheçam a história e, em seguida, haja um momento de interação em que os discentes possam falar a respeito do filme

5. Módulo III - O gênero diário de humor multimodal

- Leitura de trechos do diário com atividade elaborada a partir do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2007), seguindo as três etapas da aula interativa de leitura proposta por Leurquin (2014), com o propósito de mobilizar as capacidades de linguagem dos alunos.
- Leitura de trechos do diário com atividade elaborada com base nas orientações da Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (2006) e questões interpretativas com a linguagem verbal e a imagética com a finalidade de se perceber que a conexão entre essas duas linguagens colabora para a construção do sentido do texto.

6. Leitura e interpretação final

- Última leitura e interpretação final de trechos do diário de acordo com alguns elementos do ISD, alguns elementos da GDV e a multimodalidade existente no gênero para que os alunos mostrem a sua evolução no aprimoramento das capacidades de linguagem.
- Espera-se que este material possa ser mais uma contribuição para o desenvolvimento de atividades com gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa.

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

1. O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)

O Interacionismo Sociodiscursivo trata das relações existentes entre a linguagem e o desenvolvimento humano e tem como objetivo demonstrar como as práticas linguageiras situadas são os instrumentos fundamentais do desenvolvimento humano, não só em relação aos conhecimentos e aos saberes, como também em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas. Além disso, analisa a linguagem, o agir e o pensamento consciente; identifica e descreve as construções da história social humana; e, investiga suas relações de interdependência (BRONCKART, 2006).

Como os textos são considerados, por Bronckart (2007), como produtos da atividade humana com uma mensagem linguisticamente elaborada para produzir um efeito coerente sobre o destinatário, eles estão articulados aos interesses, às necessidades e às condições de funcionamento das formações sociais no contexto das quais são produzidos. Dessa forma, no decorrer da história, diferentes espécies de textos foram elaboradas devido a evolução e a diversidade dos contextos sociais presentes nas comunidades verbais.

Logo, todas as pessoas de uma certa comunidade linguística, ao agir com a linguagem, são confrontadas constantemente com uma imensa variedade de textos pré-existentes, em forma de gêneros, que estão sempre sendo modificados e são em número ilimitado. Além disso, o autor relata como o contato com os gêneros a partir do nascimento, levando-nos a um constante contato, contribui para a construção de um conhecimento intuitivo das regras e propriedades específicas de diferentes gêneros, mesmo que de forma sistemática e inconsciente. Dessa forma, essas regras e propriedades, assimiladas pelos indivíduos, sofrem modificações constantes como em todo processo de aprendizagem social (BRONCKART, 2007).

De acordo com Bronckart (2006), qualquer produção de texto exige escolhas referentes à seleção e à combinação das operações cognitivas, dos mecanismos estruturantes e de suas modalidades de realização linguística. Além disso, a organização e funcionamento dependem de situações de comunicação, modelos dos gêneros, modelos dos tipos discursivos, regras do sistema da língua, decisões particulares do produtor, dentre outros. Logo, o modelo de análise de texto, proposto pelo autor, analisa as condições sociopsicológicas da produção dos textos, de suas propriedades estruturais e funcionais internas.

1.1 O modelo de análise de texto do ISD

Esse modelo de análise apresenta dois momentos. O primeiro analisa o contexto de produção em que o texto foi concebido e o segundo, a arquitetura interna, também conhecida como folhado textual.

O contexto de produção, de acordo com Bronckart (2007), apresenta dois fatores que são fundamentais na organização de um texto: o mundo físico e o mundo social e subjetivo. No mundo físico, todo texto é resultado de um comportamento verbal real por um agente situado em um contexto físico, definido pelo lugar de produção, o momento de produção, o emissor e o receptor.

Já no mundo social e subjetivo, a produção de qualquer texto está inserida, não só no quadro das atividades de uma formação social, mas também no quadro de uma forma de interação comunicativa, implicando no mundo social com suas regras e valores, bem como no mundo subjetivo cuja imagem do agente é mostrada no momento de seu agir. Nesse contexto sociosubjetivo também temos alguns parâmetros definidos como o lugar social, a posição social do emissor, a posição social do receptor, e o objetivo (ou objetivos) da interação.

Outro fator importante da organização textual é o seu conteúdo temático. Ele apresenta um conjunto de informações visíveis que são as representações construídas pelo agente-produtor no seu lugar social, o objetivo de interação e os conhecimentos adquiridos no decorrer do tempo estocados e organizados em sua memória (BRONCKART, 2007).

Já a arquitetura interna textual é analisada de maneira mais cuidadosa, pois há o envolvimento de três camadas superpostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

A infraestrutura geral do texto, compreende dois procedimentos diferentes de organização: o da planificação geral do conteúdo temático de forma sequencial e os tipos de discurso. A planificação é construída no texto quando o agente produtor, de acordo com seus conhecimentos, armazenados na memória em formas lógicas, decide semiotizar suas ideias. Nesse momento, reorganiza-as em estruturas sintáticas básicas de maneira sucessiva, de acordo com as técnicas da produção verbal humana (BRONCKART, 2007).

Essa organização sequencial do conteúdo, é classificada como: sequência narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal e injuntiva; além dos scripts e das esquematizações que são outras formas de planificação do conteúdo temático.

Já o segundo procedimento de organização dessa infraestrutura, os tipos de discurso, são “configurações particulares de unidades e de estruturas linguísticas, em número limitado, que podem entrar na composição de todo um texto” (BRONCKART, 2006, p.148).

Considerados como o nível intermediário, os mecanismos de textualização colaboram para dar ao texto sua coerência temática, apesar da infraestrutura apresentar uma rara heterogeneidade. Além disso, esses mecanismos, estruturados à linearidade do texto, apresentam as articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais, através das séries isotópicas (BRONCKART, 2008).

Já os mecanismos enunciativos, classificados como o nível mais superficial, colaboram para dar ao texto uma coerência pragmática, explicando os posicionamentos enunciativos e interpretando as várias avaliações sobre alguns aspectos do conteúdo temático (BRONCKART, 2007).

Geralmente, segundo Bronckart (2007), é o agente produtor do texto que assume sua posição em relação ao enunciado no texto ou delega essa responsabilidade a terceiros. No momento da produção de seu texto, o autor elabora um ou diversos mundo(s) discursivo(s) cujas coordenadas e regras de funcionamento se apresentam de forma diferente das do mundo empírico em que está imerso. Com isso, as vozes verbais que se apresentam no texto são distribuídas e combinadas a partir desses “mundos virtuais” (grifo do autor) e das instâncias formais que os regem. Essas vozes, presentes no texto, podem ser apresentadas da seguinte forma: voz neutra, voz do autor empírico do texto, vozes de personagens e vozes sociais.

2. JEFFREY PATRICK KINNEY E O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA OBRA *DIÁRIO DE UM BANANA: UM ROMANCE EM QUADRINHOS*

Jeffrey Patrick Kinney, Jeff Kinney, nasceu em 19 de fevereiro de 1971 em Fort Washington no estado de Maryland, EUA. O autor e ilustrador norte americano mora em Plainville, cidade de Massachusetts e ficou conhecido após escrever a série de livros *Diary of a Wimpy Kid* (*Diário de um Banana*).

Jeff começou a construir seu primeiro livro em 1998 quando decidiu colocar suas ideias no papel, utilizando-se da linguagem verbal e da linguagem imagética que renderam cerca de 1.300 páginas, relatando sobre a história do pré-adolescente Greg Heffley para enfrentar os desafios do colégio e ser aceito socialmente pelos colegas. Como a quantidade de páginas era grande, a editora sugeriu dividir a obra em volumes e indicá-la ao público infantil, já que o autor acreditava escrever para adultos.

Os textos utilizados, como *corpus* desta pesquisa, foram retirados do primeiro livro dessa série. Esse livro apresenta, como temática, situações da infância do autor e durou cerca de seis

anos para que fosse publicado on-line com trechos diários no Funbrain.com.

Além disso, a série ganhou forma de um diário, intercalado por ilustrações, e somente em 2007 foi que ocorreu a primeira publicação pela editora Harry N. Abrams, Incorporated, New York com o título original de *Diary of a wimpy Kid*. Já a publicação do diário em português, traduzida por Antônio de Macedo Soares com o título de *Diário de um Banana*, ocorreu em 2008 pela editora Vergara & Riba Editoras Ltda.

O escritor não pretendia ser escritor infantil, sonhava ser cartunista de jornal, mas não teve êxito. No entanto, o seu primeiro livro tornou-se um best-seller de imediato. Na época da publicação desse livro, na versão em inglês, tornou-se destaque nas listas de best-sellers do USA Today, Wall Street Journal, Publishers Weekly e New York Times.

3. CAPACIDADES DE LINGUAGEM NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA

O desenvolvimento das capacidades de linguagem ocorre a partir de uma aprendizagem social e não por meio de um procedimento de aprendizagem natural. Portanto, é através desse mecanismo de aprendizagem que se deve desenvolver o ensino dos discursos (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 2017).

Aprender a ler e a produzir texto, de acordo com o quadro do ISD, requer a aprendizagem dessas capacidades. Além disso, no momento da leitura e da produção de texto, o agente estimula seus conhecimentos sobre os procedimentos que serão utilizados, contribuindo, assim, para que os agentes aprendam ações de linguagem determinadas por essas capacidades (CRISTOVÃO, 2007). Elas são classificadas em três tipos: capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

As capacidades de ação, segundo Cristovão (2007), com base em Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), permitem que o indivíduo adeque sua produção de linguagem ao contexto de produção, apresentando uma conexão contínua com o gênero em estudo, uma vez que o texto produzido por um agente deve estar apropriado, não só a um destinatário específico, como também a um conteúdo e objetivo específicos, coerentes com as normas de funcionamento da linguagem social.

Já as capacidades discursivas, facilitam a escolha da infraestrutura geral pelo indivíduo. Ele escolherá os tipos de discurso, as sequências textuais, além de escolher e elaborar os conteúdos. Esses surgem a partir do conhecimento de textos já existentes e são utilizados para uma nova produção textual.

E as capacidades linguístico-discursivas contribuem para que o indivíduo faça os procedimentos implicados na produção do texto. São classificados em quatro: os procedimentos de textualização (conexão, coesão nominal, coesão verbal); os mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e modalização; a construção de enunciados, oração e período; e a escolha de itens lexicais.

Logo, de acordo com o que foi exposto, as capacidades de linguagem facilitam a realização de uma ação de linguagem como instrumento para estimular os conhecimentos já apreendidos e operar a aprendizagem (CRISTOVÃO, 2007).

4. AS CONTRIBUIÇÕES DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL (GDV)

Em 1996, os autores, apoiados nos estudos semióticos da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) de Halliday (1985) criaram a Gramática do Design Visual (*Reading Images: The Grammar of Visual Design*) para analisar a linguagem imagética presente nas diversas formas de comunicação e de que forma é organizada e estruturada para a produção de sentido nos textos. Foi a partir desses estudos que a multimodalidade ganhou ênfase.

Para Kress e van Leeuwen (1996, 2006), as imagens exercem um papel cada vez maior, não apenas em textos para crianças, mas também em revistas, jornais, mídia impressa ou eletrônica, websites, seja como materiais de relações públicas, anúncios ou como materiais de todos os tipos. A maioria dos textos tem envolvido atualmente uma interação complexa de texto escrito, imagens e outros elementos gráficos ou sonoros, tidos como elementos coerentes por meio de layout. Mas a habilidade de produzir textos multimodais desse tipo, por mais central que seja seu papel na sociedade contemporânea, não ocorre nas escolas.

No mesmo pensamento dos autores, Leal (2011) diz que o papel da imagem passou a ter um destaque maior, pois a sociedade passou a incorporar cada vez mais o visual nas suas ações de comunicação. Fica evidente, com o surgimento das novas tecnologias, a formação de novos gêneros em que é possível verificar uma relação de igualdade entre o verbal e o não verbal. Percebe-se, com isso, o crescimento da utilização do não verbal em atividades de ampla divulgação por vários grupos sociais, sobretudo, no uso de textos que necessitem de uma maior agilidade no procedimento de leitura.

É esse convívio diário com textos multimodais que direciona o professor de Português a repensar sua prática de leitura em sala de aula, encaminhando-o a fazer adequações no processo de leitura que envolve essa linguagem imagética para possibilitar uma melhor integração do aluno/leitor no mundo atual.

Kress e van Leeuwen (2006), pretendendo analisar o texto multimodal, a partir da compreensão do uso dos diferentes modos semióticos e buscando estabelecer que tipo de relações ocorre entre os diferentes elementos que o compõem, baseiam-se nas três metafunções da linguagem verbal propostas por Halliday (1985), *a interpessoal* (que visa construir representações da realidade), *a ideacional* (que visa estabelecer relações sociais e interações) e *a textual* (que visa organizar combinações de representações e interações em tipos de conjuntos chamados textos ou eventos comunicativos) e as adaptam para linguagem visual, intitulando-as de: *representacional, interacional e composicional*.

São essas metafunções de significado que vão atuar, ao mesmo tempo, em toda imagem, identificando os participantes e a relação existente entre eles na imagem, bem como a relação existente entre os mesmos e o leitor/observador, levando -se em conta a questão da proximidade e afastamento entre ambos, de acordo com a disposição do participante na imagem.

Analisa também as ações e reações desses participantes dentro da imagem, bem como o seu processo verbal e mental. Identifica a subordinação existente entre eles, assim como a superordenação. Observa-se a interação entre o produtor do texto e o observador, bem como a utilização da cor, a contextualização, a representação, a profundidade, a iluminação e brilho existentes na linguagem imagética.

5. O GÊNERO DIÁRIO

Buzzo (2008), com base em Gannett (1992), faz uma retrospectiva em relação à origem do diário. Ele pode ter aparecido no século X no Japão com os livros de travesseiros que eram utilizados pelas mulheres da corte de Heian (794-1185) ou a partir do Renascimento Europeu. Sabe-se ainda que a palavra *diário* vem do latim *diariu* e significa *dia* ou *diário*, referindo-se aos livros de serviços religiosos que continham as horas do dia. Entre 1355 a 1356, época do Renascimento, o diário passou a integrar o Oxford English.

Lejeune (1997) evidencia que a escrita do diário sempre foi privilégio das filhas da nobreza e da burguesia, mas, com uma certa cautela, houve uma exceção para outras classes sociais de forma parecida ao sistema educacional.

Partindo do contexto histórico, Machado (1998) embasada em estudiosos do gênero diário, como Lourau (1988) e Lejeune (1975), relata que, só a partir do século XIX, com a expansão das modificações históricas e sociais dessa época é que o gênero se firma.

Com o passar dos anos, a prática diarista começou a se propagar cada vez mais, estabelecendo-se “como objeto de discursos múltiplos” que a aproximam sob diversos aspectos como o literário, o metodológico, o científico e o educacional. Esses diários de escritores, pesquisadores e pessoas comuns transformaram-se em objeto de análises numa situação de aprendizagem (Machado, 1998).

Dessa forma, a escrita diarista passou por várias mudanças com o passar dos séculos. Isso ocorreu para atender às diversas finalidades daqueles que defendem esse tipo de escrita, considerando a situação de produção. Atualmente, essa escrita diarista, apesar de ter sido considerada no século XIX como uma prática essencialmente íntima, ou seja, privada, pode ser publicada através de um blog ou até mesmo de um e-mail (Buzzo, 2008), tornando-se um gênero do meio público.

Assim, o diário de leituras, considerado como um subtipo do diário íntimo por Machado, passa a fazer parte do ambiente público, por ser tido como uma atividade fundamental da ação didática prevendo ser um elemento favorável “para a transformação de uma certa ordem do discurso presente nessa esfera e para a instauração de uma situação de comunicação favorável à ação comunicativa” (MACHADO, 1998, p. 19).

Para a autora, o diário é um gênero de escrita cotidiana cujo produtor relata fatos sobre si e para si, distante do ambiente público, uma vez que uma das características dele é a escrita privada. Além disso, pode apresentar vários propósitos de acordo com a necessidade da situação, variando de indivíduo para indivíduo, não apresentando objetivos preestabelecido pelo próprio gênero.

Em relação à composição escrita do gênero, Machado (1998), o produtor inclui características explícitas a alguns de seus aspectos, como o emissor e o espaço em relação ao tempo de produção. A presença do emissor, em primeira pessoa, é uma característica própria no gênero diário, mas isso não o impede de assumir o papel de enunciador universal, não se apresentando no texto, fazendo uso da terceira pessoa do discurso.

De acordo com Machado (1998), as marcas temporais apresentam-se na produção do diário através da periodicidade da produção da escrita porque têm um caráter de cotidianidade, fazendo o tempo entre a produção e os acontecimentos vividos serem mínimos. Essas marcas temporais, geralmente, são apresentadas com datas, ou dias da semana e/ou meses do ano.

Ainda de acordo com a pesquisadora, no gênero diário, o texto retrata um “aspecto monogerado, isto é, sob a responsabilidade apenas do produtor”, não há utilização de nenhuma marca

de segunda pessoa, devido à ausência de um receptor real ou até imaginário que interfira no enunciado (MACHADO, 1998).

Poulou (1993, apud Machado, 1998, p. 29) acredita que o diário, escrito por adolescentes, exerceria a função confidencial, ou seja, “uma forma de escritura que permitiria fazer existir o que habitualmente se esconde em razão da autocensura, como a busca de uma verdade num espaço de liberdade”.

Autores diaristas “consideram o diário como instrumento voltado para objetivos psicológicos pessoais”; outros autores e, até os mesmos, definem “o diário como produção voltada para o outro”. Essa produção voltada para o outro tem o intuito de deixar escritos sobre “acontecimentos, registro da memória para as gerações futuras, documentos quer seja como documento de vida, quer seja como modelo do processo de construção de uma obra” (MACHADO, 1998, p. 32).

Já o gênero diário de ficção é considerado um texto literário criado, a partir das características dos diários pessoais e escrito para ser lido por um público específico. Assim, o seu produtor utilizará das estratégias de comunicação para que alcance o efeito desejado no público-leitor.

Como se trata de uma obra infantojuvenil multimodal, o *Diário de um Banana* apresenta uma leitura dinâmica com a interação da linguagem verbal e a imagética, além de vários recursos expressivos que são utilizados a favor do próprio texto. Apresenta também, em seus relatos, situações do cotidiano, mas com atitudes engraçadas que colaboram com o riso do leitor.

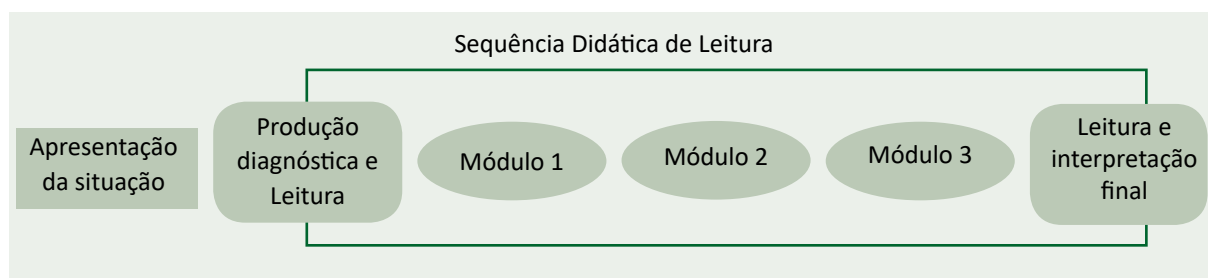
Para Bronckart (1998), o diário se caracteriza como um instrumento que proporciona a percepção do aluno em relação a seu desempenho na leitura e produção, como também na sua aprendizagem de modo geral, levando-o a fazer uma autorreflexão desses processos, além de contribuir para que o professor tenha uma constatação de como se encontra cada aluno em relação a esses procedimentos e possa orientá-los em seu desenvolvimento de forma eficaz. Dessa forma, fica evidente que a prática do diário de leitura contribui para o aluno desenvolver capacidades essenciais para fazer questionamentos, opondo-se ou não a determinadas ideias do autor, como se estivesse em uma conversa.

6. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LEITURA (SDL)

Optamos por trabalhar com uma Sequência didática de leitura (SDL), baseada no modelo apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), adaptada para a leitura e seguindo o modelo de uma aula interativa de leitura proposta por Leurquin (2014), com base em Cicurel (1991).

Segundo os autores, vale ressaltar que a sequência didática se desenvolve a partir de uma variedade de atividades escolares que são sistematicamente organizadas e têm o gênero textual como objeto de estudo. Além disso, tem como objetivo ajudar o aluno a apreender de forma significativa um gênero textual para poder se expressar adequadamente de forma oral ou escrita.

O esquema abaixo mostra a estrutura da Sequência Didática de Leitura (SDL), baseada na estrutura de base da Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98) e adaptada de acordo o modelo de uma aula interativa de leitura de Leurquin (2014).



Fonte: Produzido pela própria autora, com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98) e Leurquin (2014).

Seguindo as orientações de Schneuwly e Dolz (2004, p. 84), “após uma apresentação da situação” em que se deve descrever detalhadamente a tarefa de comunicação que os alunos deverão realizar, será solicitada uma primeira produção textual, baseada no gênero que será estudado. É nessa etapa que o professor verificará as capacidades assimiladas e, a partir dessa investigação, adequará as atividades previstas na sequência de acordo com as dificuldades existentes apresentadas pela turma. Apesar de a pesquisa ter como objetivo a leitura, a produção textual foi solicitada como um dispositivo investigativo para que o professor tivesse a ciência do conhecimento que os alunos já possuíam a respeito do gênero textual a ser estudado.

Após esse momento investigativo, o aluno ficará sabendo o que é uma sequência didática e quais capacidades necessita desenvolver para compreender perfeitamente o gênero de texto em estudo.

Em seguida, os módulos, a partir de diversas atividades sistemáticas, contribuirão para que haja uma perfeita assimilação do gênero em estudo, visto que, as dificuldades apresentadas na primeira produção, serão trabalhadas minuciosamente nos módulos seguintes.

Concluindo a sequência, teremos uma leitura e interpretação final, ao invés de uma produção final, para que o aluno mostre os conhecimentos assimilados e, em seguida, o professor observe e destaque a evolução obtida. É de acordo com esse esquema que desenvolveremos a nossa proposta de sequência didática e empregaremos de forma minuciosa cada etapa do processo.

7. UMA AULA INTERATIVA DE LEITURA

De acordo com Leurquin (2014), a proposta de uma aula interativa de leitura pode colaborar com a atuação do professor, enquanto condutor do processo de evolução de seu aluno, dando-lhe subsídios para que possa interagir de forma relevante em contextos de comunicação na sala de aula e em outros contextos fora dela, orientando-o a evoluir com o grau de dificuldade das questões a partir das necessidades apresentadas por esse aprendiz.

Assim, a autora sugere uma aula interativa de leitura, que foi reorganizada com base na proposta de Cicurel (1991) e do quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, apresentando três etapas.

A primeira etapa dessa aula interativa, de acordo com a autora, tem como objetivo mobilizar os conhecimentos prévios adquiridos pelos alunos através de perguntas que os orientem no processo da leitura do texto. Esse momento é fundamental para o ensino e a aprendizagem de leitura, pois é a etapa encarregada de despertar no estudante o desejo de ler. Assim, é necessário que se faça uma leitura silenciosa livre, sem cobranças, para que o aluno interaja com o autor, com o tema apresentado e perceba a posição do autor em relação ao tema abordado.

Na segunda etapa, o aluno é orientado a fazer uma leitura minuciosa com o objetivo de compreender a estrutura do texto, o contexto de produção e os níveis do texto. É nesse momento que as entradas a serem analisadas durante a leitura serão redefinidas de acordo com o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2007) e são divididas em quatro:

- uma entrada pelo contexto de produção que tem como finalidade conscientizar o aprendiz de que o texto é originário de uma ação de linguagem situada no espaço e no tempo e que envolve interlocutores (Quem escreveu? Por quê? Para quem escreveu? Onde? Quando? Qual posicionamento do autor sobre o tema?);
- uma entrada pelo nível organizacional do texto que tem como objetivo orientar o professor a investir nos conhecimentos do leitor sobre como o texto se organiza e sobre a atuação dos elementos linguísticos a favor do texto (conteúdo temático, sequência textual, conexão, coesão nominal e coesão verbal);
- uma entrada pelo nível enunciativo que tem como propósito mostrar ao aprendiz os posicionamentos do autor do texto em relação a um determinado assunto (vozes que aparecem no texto e modalizações);
- uma entrada pelo nível semântico que tem como intenção apresentar a semântica do agir (os tipos de discurso: direto e indireto, as figuras de ação) dentro de um contexto do mundo do narrar ou do mundo do expor.

E na terceira etapa, a autora sugere que o professor aplique uma atividade com o objetivo de socializar as compreensões feitas pelos alunos, levando-os a refletir sobre o aprendizado desse momento em relação ao do primeiro momento da leitura, levando-os a reafirmar ou não as inferências apresentadas na primeira etapa de leitura.

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO INICIAL

Professor (a), antes de as atividades propostas serem iniciadas é fundamental fazer uma investigação sobre o que os alunos sabem a respeito do gênero diário. É neste momento de interação que ocorre a ativação dos conhecimentos prévios desses alunos em relação ao gênero em estudo. Como sugestão, é interessante que essa investigação seja feita através de uma atividade oral em que cada aluno possa falar sobre o que sabe a respeito do gênero, contribuindo para que a aprendizagem ocorra através das informações apresentadas por eles e pelo (a) professor(a).

Após esse momento de interação é importante que seja feita uma explanação oral sobre as características do gênero diário

Objetivos

- Ativar os conhecimentos prévios sobre o gênero diário e o gênero diário de humor multimodal.
- Conhecer o gênero diário e o gênero diário de humor multimodal, as suas características e funcionalidades.
- Desenvolver a interação dos alunos em sala de aula.

Procedimentos

- Conversa investigativa sobre o gênero diário.
- Apresentação do gênero Diário e do gênero diário de humor multimodal.
- Organização dos alunos em círculo para a socialização dos conhecimentos prévios.
- Questionamentos orais sobre o gênero diário.
- Produção de uma página de Diário para investigar o nível de conhecimento a respeito do gênero.
- Distribuição de páginas de diários xerocados para uma primeira leitura com a finalidade de conhecer outros textos do mesmo gênero.
- Leitura silenciosa pelos alunos.
- Leitura em voz alta pela professora.

Textos utilizados

- Pág. do Diário de Anne Frank – Autor: Anne Frank; tradução Georgia Mariano.
- Pág. do Diário de Zlata – Autor: Zlata Filipovic.
- Pág. do Diário de um Banana “Um romance em quadrinhos” - Autor: Jeff Kinney; tradução Antonio de Macedo Soares.

Duração

- 2 aulas / 50 min cada.

SUGESTÃO DE PERGUNTAS PARA ATIVIDADE ORAL

- Alguém já ouviu falar em diário?
- Quem pode descrevê-lo?
- Conhecem alguém que tem um diário?
- Quem já teve ou tem um diário
- O que se escreve em um diário?
- Por que as pessoas escrevem em um diário?
- Qualquer pessoa pode ter um diário?

PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA E LEITURA

Objetivos

- Produzir uma página de diário para verificar o grau de conhecimento que os alunos possuem sobre o gênero.
- Verificar o nível das capacidades de linguagem que os alunos já dispõem.
- Conhecer outros textos do gênero diário.

Procedimentos

- Produção de uma página de diário.
- Distribuição de páginas de diários xerocadas para uma primeira leitura.
- Leitura silenciosa pelos alunos.
- Leitura em voz alta pela professora.

Textos utilizados

- Pág. do Diário de Anne Frank – Autor: Anne Frank; tradução Georgia Mariano.
- Pág. do Diário de Zlata – Autor: Zlata Filipovic.
- Pág. do Diário de um Banana “Um romance em quadrinhos” - Autor: Jeff Kinney; tradução Antonio de Macedo Soares.

Duração

- 2 aulas / 50 min cada.

Professor (a), é neste momento que páginas (trechos) de três diários: o “Diário de um Banana”, o “Diário de Anne Frank” e “Diário de Zlata” sejam entregues aos alunos para que façam uma leitura inicial e se familiarizem com o gênero.

Após essa leitura, sugiro que leia essas páginas em voz alta e, logo após, faça alguns questionamentos a respeito da semelhança existente entre eles.

SETEMBRO

Terça-feira

Em primeiro lugar, quero esclarecer uma coisa: isto é um LIVRO DE MEMÓRIAS, não um diário. Eu sei o que diz na capa, mas, quando a mamãe saiu para comprar essa coisa, eu disse ESPECIFICAMENTE que queria um caderno sem a palavra “diário” escrita nele.

Ótimo. Tudo que eu preciso é que um idiota me pegue com este livro e entenda errado.



A outra coisa que eu quero esclarecer agora mesmo é que isso foi ideia da minha MÃE, não minha. Mas se ela acha que eu vou escrever meus “sentimentos” aqui ou coisa do tipo, ela está louca. Então, só não espere que eu seja todo “Querido Diário” isso, “Querido Diário” aquilo.

Fonte: Diário de um Banana (KINNEY, 2012, p. 1).

Sábado, 20 de junho de 1942

Querida Kitty

Vou principiar já. Tudo está tranquilo neste momento. Mamãe e papai saíram, e Margot foi jogar pingue-pongue com alguns amigos.

Eu também tenho jogado um bocado de pingue-pongue, ultimamente. Nós, jogadores de pingue-pongue, adoramos sorvete, principalmente no verão, quando sentimos mais calor por causa do jogo. Assim, quase sempre, ao final do jogo, vamos todos para a sorveteria mais próxima — a Delphi ou a Oásis —, onde são permitidos judeus. A Oásis geralmente está cheia, e em nosso grande círculo de amigos sempre há algum cavalheiro generoso ou namorado que nos oferece uma quantidade de sorvete muito maior do que a que conseguiríamos devorar em uma semana.

Você deve estar admirada por eu estar falando de namorados, na minha idade. Mas, o que é que eu posso fazer? Ninguém pode evitar isso na minha escola. Sempre que um menino pede para vir comigo para casa, de bicicleta, e começamos a conversar, uma em cada dez vezes é certo que ele se vai apaixonar loucamente e não vai mais me perder de vista. É claro que depois de algum tempo isso esfria, ainda mais que não dou muita bola para seus olhares ardentes, e vou em frente, pedalando despreocupadamente.

Se as coisas vão longe demais e eles falam em ir lá em casa “falar com papai”, dou uma guinada na bicicleta, deixo minha mala cair, e quando o garoto estaca, para apanhá-la, já tratei de mudar de assunto.

Esses são os tipos mais inocentes; há outros que atiram beijos ou tentam segurar-nos pelo braço; nesse caso, estão definitivamente batendo na porta errada. Salto da bicicleta e recuso-me a seguir em sua companhia, e, fingindo-me insultada, digo-lhes claramente que não me interessam.

Pronto, os alicerces de nossa amizade estão lançados. Até amanhã. Sua Anne.

Fonte: https://youtruth.weebly.com/uploads/1/3/1/8/1318459/o_diario_de_anne_frank_-portuguese.pdf

Terça-feira, 26 de maio de 1992

Dear Mimmy,

Penso sem parar em Mirna. No dia 13 de maio foi seu aniversário. Como eu teria gostado de ver Mirna outra vez! Sempre peço a papai e mamãe que me levem à casa dos avós dela onde está morando com o pai e a mãe. A casa deles de Mojmiro foi bombardeada e foi preciso demoli-la.

Estes últimos dias não houve bombardeio, reina a calma. Pedi a papai para me levar à casa de Mirna, pois preparei um presentinho para ela. Estou muito ansiosa em voltar a vê-la. Sinto saudade dela.

Eu estava triste que ele resolveu me levar até lá. Fomos, mas a porta do edifício estava trancada. Não conseguimos que nos ouvissem e voltei para a casa decepcionada. O presente vai ter que esperar e eu também. Um dia a gente se encontra outra vez.

Zlata, que ama você.

Fonte: <http://portuguesfundamentalcic.blogspot.com/2017/04/trechos-do-livro-o-diario-de-zlata-de.html>

MÓDULO I - APRESENTAÇÃO DA OBRA “DIÁRIO DE UM BANANA” E AUTOR JEFF KINNEY

Professor(a), este módulo tem por objetivo apresentar a obra que será estudada e o autor da mesma. É interessante que haja uma conversa informal com os alunos sobre a coleção “Diário de um Banana” para, em seguida, apresentar o livro que será estudado.

Sugiro que a apresentação da obra seja feita através de slides para que todos os alunos interajam com a explanação e conheçam o gênero diário de humor multimodal, observando as semelhanças e diferenças existentes entre ele e o diário íntimo.

Além disso, vale ressaltar a importância da leitura da capa para que o professor perceba as primeiras impressões que os alunos possuem a respeito do livro e faça, também, uma análise dos elementos linguísticos -imagéticos que constituem a capa e contracapa.

Objetivos

- Ativar os conhecimentos prévios a respeito do gênero e ampliá-los.
- Apresentar a obra em estudo, partindo da análise dos elementos linguísticos -imagéticos que constituem a capa e contracapa.
- Conhecer o escritor e o contexto de produção de seu primeiro livro.
- Identificar o conteúdo temático presente no trecho estudado.

Procedimento

- Apresentação da obra por meio de slides para a interação de todos.
- Conversa informal e questionamentos a respeito da obra.
- Exibição da entrevista do autor. (<https://www.youtube.com/watch?v=w018HI2IEy0> – publicado em 28 de dez de 2010)
- Conversa sobre a entrevista.
- Leitura dos textos para interagir com a obra e responder as atividades interpretativas.
- Leitura silenciosa pelos alunos.
- Leitura em voz alta pela professora.

Textos utilizados

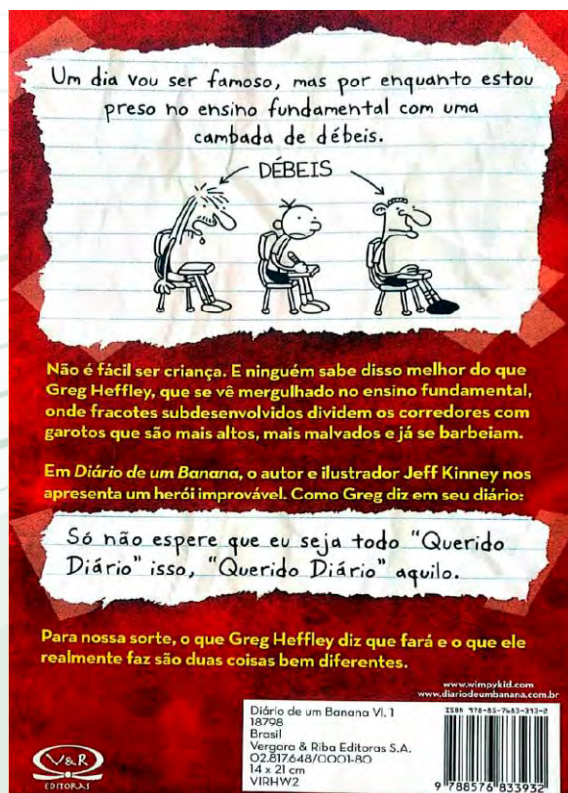
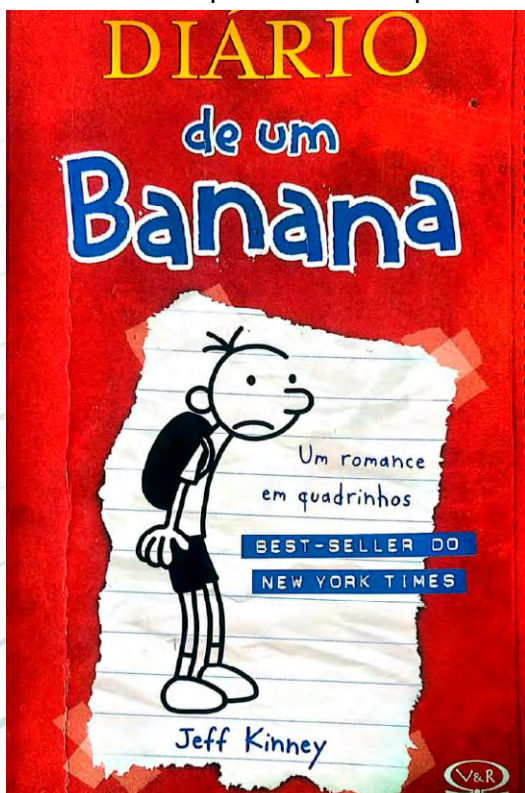
- Capa e contra capa, pág. 1, 2 e 3 do “Diário de um Banana: Um romance em quadinhos” do autor Jeff Kinney.

Duração

- 3 aulas / 50 min cada

LEITURA DO GÊNERO

1. Observe a capa e a contra capa deste livro.



Fonte: KINNEY, Jeff. **Diário de um Banana: Um romance em quadrinhos**. Vergara e Riba Editoras S/A, 2012.

1.1 Você conhece a série “Diário de um Banana”? O que sabe sobre os episódios escritos e desenhados?

Resposta pessoal.

2. Por que se escreve em um diário?

Para registrar os acontecimentos do dia a dia, como também as nossas reflexões, as nossas angústias, alegrias.

3. Por que você acha que o título do livro se chama “Diário de um Banana”?

Resposta pessoal

4. Quais informações estão escritas na capa? E na contracapa?

Capa: O título da série e o título do livro, o nome do autor do livro, a editora e indicação de melhor livro do New York Times.

Contracapa: Um pequeno resumo e trechos do livro, os sites, a editora e o ISBN.

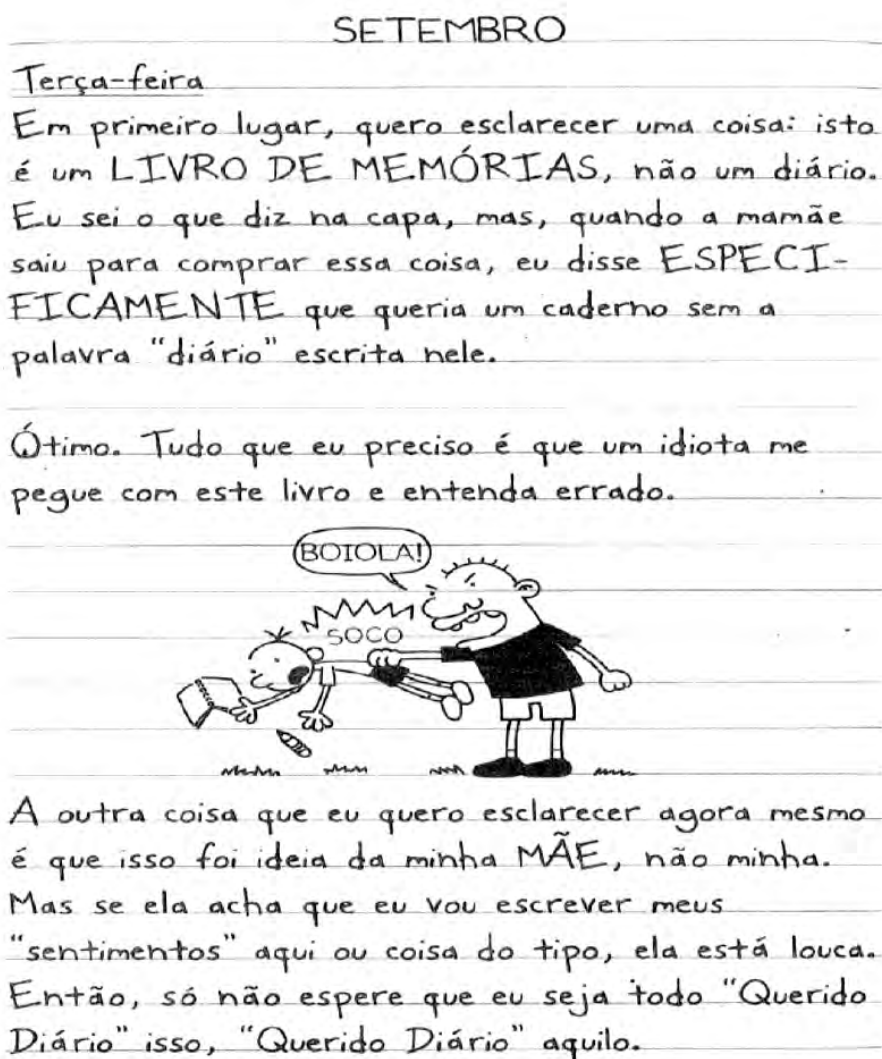
5. Pela leitura da capa e da contracapa o que você espera do livro?

Resposta pessoal.

6. A entrevista de Jeff Kinney, autor da coleção Diário de um Banana, fala sobre como foi criado seu primeiro livro. Após assistir à entrevista, conte com suas palavras como ocorreu essa criação.

Resposta pessoal.

7. Leia os trechos abaixo do Diário de um Banana.



Fonte: Diário de um Banana (KINNEY, 2012, p. 1).

- 7.1. Por que Greg inicia seu diário chamando-o de "Livro de memórias" e não de diário?

Resposta esperada: Provavelmente porque ele acha que diário é coisa de menina e tem receio de que algum adolescente o encontre com o diário e o agrida.

8. Você acha que o diário de Greg é igual aos outros? Que elementos presente neste diário são diferentes de outros diários?

Resposta esperada: Não. No diário de Greg há muitos desenhos e relatos engraçados vivenciados por ele.

ATIVIDADE - CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA OBRA, CONTEÚDO TEMÁTICO E SEQUÊNCIA TEXTUAL

Professor (a), antes de iniciar a atividade, é fundamental que se faça uma explanação oral sobre o contexto de produção de uma obra ou de um texto, o(s) conteúdo(s) temático(s) abordada(s) e sobre as sequências textuais que podem constituir um texto.

Objetivos

- Ativar os conhecimentos prévios e aprimorá-los.
- Ensinar como identificar conteúdo temático e a sequência textual em um texto.
- Conhecer as informações importantes sobre o autor e sua obra
- Elencar as características do gênero diário e as do diário de humor multimodal.

Procedimentos

- Organização dos alunos em círculo para a socialização dos conhecimentos prévios.
- Leitura silenciosa pelos alunos.
- Leitura em voz alta pela professora.
- Distribuição da atividade xerocada.
- Conversa sobre as questões da atividade.

Textos utilizados

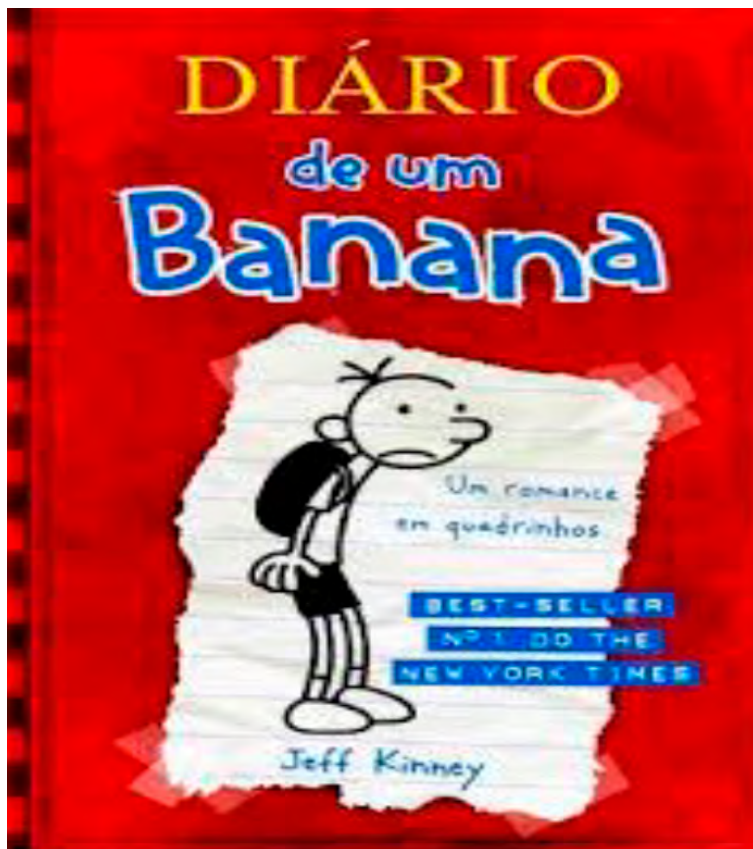
- Capa do “Diário de um Banana: Um romance em quadrinhos” Autor: Jeff Kinney
- Página do diário. Fonte: Diário de um Banana, vol.1, p.21.

Duração

- 2 aulas /50 min cada.

LEITURA DO GÊNERO

1. Leia a capa do Diário de um Banana e responda.



Fonte: KINNEY, Jeff. **Diário de um Banana**: Um romance em quadrinhos. Vergara e Riba Editoras S/A, 2012.

1.1. Quem escreveu a série “Diário de um Banana”?

Resposta esperada: Jeff Kinney

2. A qual público é destinado o “Diário de um Banana”?

Resposta esperada: Ao público infanto-juvenil.

3. Em quais formatos podemos ler o diário de uma banana?

Resposta esperada: Livro físico e digital.

4. A qual gênero textual esse livro pertence?

Resposta esperada: Ao gênero diário.

5. Você sabe dizer onde e quando o primeiro livro da série Diário de um Banana foi produzido?

Resposta esperada: Esse diário foi produzido em Plainville, cidade de Massachusetts, nos Estados Unidos em 1998, mas só foi publicado em 2007 nos Estados Unidos e no Brasil em 2008.

6. O gênero escolhido é adequado ao objetivo do escritor?

Resposta esperada: Sim. Pois o objetivo do escritor é divertir as pessoas por meio dos relatos engraçados de Greg. Assim, com o gênero escolhido, há sempre uma história nova; proporcionando uma leitura rápida e dinâmica.

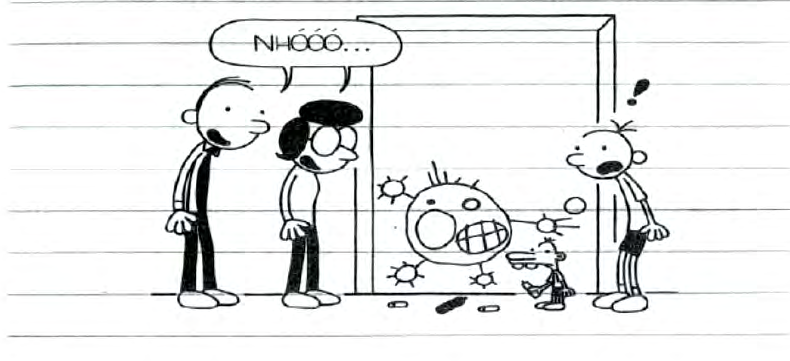
7. Leia um trecho do diário e responda:

Segunda-feira

Lembra que eu disse que faço todas essas brincadeiras com o Rowley? Bom, eu tenho um irmãozinho menor que se chama Manny e eu NUNCA conseguiria fazer essas coisas com ele e sair ileso.

Papai e mamãe protegem ele como se fosse um príncipe ou coisa do tipo e ele nunca se dá mal, mesmo quando merece de verdade.

Ontem, Manny desenhou um autorretrato com canetinha na porta do meu quarto. Achei que meus pais fossem realmente dar uma dura nele, mas, como sempre, eu estava errado.



Fonte: Diário de um Banana (KINNEY, 2012, p. 21).

8. Qual a sequência textual a que esse texto pertence?

Resposta esperada: A sequência narrativa.

9. Qual é o conteúdo temático abordado nessa página do “Diário de um Banana”?

Resposta esperada: A proteção que os pais de Greg dão ao seu irmão mais novo.

10. Você concorda com a atitude dos pais de Greg em relação ao filho mais novo? Justifique sua resposta.

Resposta pessoal.

MÓDULO II - O FILME “DIÁRIO DE UM BANANA”

Professor (a), é neste módulo que os alunos devem assistir ao primeiro filme da série “Diário de uma Banana” para que conheçam a história completa, as personagens envolvidas nos episódios contados por Greg, bem como a função social dessas personagens, já que a leitura completa do livro não será feita nesta Sequência Didática de Leitura (SDL), pois somente alguns trechos do diário em estudo foram utilizados. É imprescindível que, após assistirem ao filme, haja um momento de interação em que os discentes possam falar a respeito da história do filme, das personagens envolvidas, assim como expor sua opinião a respeito de determinadas situações que foram apresentadas no desenrolar da história.

Objetivos

- Ativar os conhecimentos prévios e expandi-los.
- Conhecer as personagens do “Diário de um Banana”, através do filme, e sua função social.
- Identificar o tipo de narrador.

Procedimentos

- Organização dos alunos em círculo para a socialização dos conhecimentos prévios.
- Exibição do filme Diário de um Banana.
- Conversa sobre o filme assistido e debate a respeito de situações apresentadas no mesmo.

Textos utilizados

- Filme: <https://filmesonline.vip/diario-de-um-banana>

Duração

- 3 aulas / 50 min.

MÓDULO III - O GÊNERO DE DIÁRIO DE HUMOR MULTIMODAL ELEMENTOS DO ISD

Professor(a), este módulo é composto por duas atividades de interpretação. A primeira foi construída com base no Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2007), seguindo as três etapas da aula interativa de leitura proposta por Leurquin (2014), com o objetivo de mobilizar as capacidades de linguagem dos alunos.

A segunda atividade teve como base as orientações da Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (2006) para que a linguagem imagética fosse analisada e compreendida. Apresenta questões interpretativas com a linguagem verbal e a visual com a finalidade de se perceber que a conexão entre essas duas linguagens colabora para a construção do sentido do texto; como também apresenta questões sobre a estrutura da imagem.

Objetivos

- Ativar os conhecimentos prévios e ampliá-los.
- Identificar os elementos constituintes do contexto de produção.
- Reconhecer os elementos do nível organizacional no texto.
- Identificar as vozes da personagem presente no gênero em estudo.
- Elencar as características do gênero diário de humor multimodal.
- Interpretar questões que envolvem a linguagem multimodal.

Procedimentos

- Ativação os conhecimentos prévios a partir de questionamentos orais.
- Leitura silenciosa pelos alunos.
- Leitura criteriosa do texto para a resolução das atividades propostas.
- Momento de socialização da atividade interpretativa.

Textos utilizados

- Páginas 114,115,116,117 do Diário de um Banana “Um romance em quadrinhos”.
Autor: Jeff Kinney.

Duração

- 2 aulas / 50 min.

LEITURA DO GÊNERO

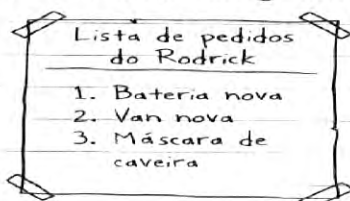
1. Você já conhece o gênero textual diário de humor multimodal através do livro “Um romance em quadrinhos” da coleção Diário de um Banana. Já tem conhecimento de que as páginas dos diários não apresentam títulos, mas indicação de dias da semana ou datas. A partir da leitura do primeiro parágrafo, qual o tema abordado no trecho abaixo?

Resposta esperada: O natal.

Domingo

Com todas essas coisas acontecendo na escola, nem tive tempo de pensar no Natal. E faltam menos de dez dias.

Na verdade, a única coisa que me lembrou que o Natal estava chegando foi quando vi que o Rodrick colocou a lista dele na geladeira.



Eu normalmente faço uma listona de coisas que quero, todo ano, mas, neste Natal, tudo o que eu quero mesmo é um game chamado Twisted Wizard.

Hoje à noite, o Manny estava olhando o catálogo de Natal, marcando tudo que ele queria com uma grande canetinha vermelha. Ele estava circulando todos os brinquedos no catálogo, até coisas realmente caras, como um carro gigante motorizado e coisas assim.

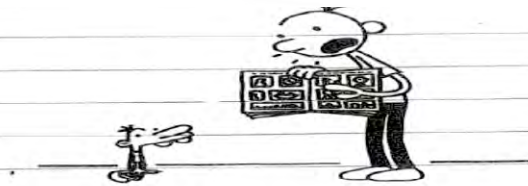


115

Então eu decidi lhe dar uns bons conselhos de irmão mais velho.

Falei que, se ele circulasse coisas que eram muito caras, iria acabar com um monte de roupas de presente. Disse que ele devia escolher só três ou quatro coisas com um preço médio para ganhar umas duas coisas que realmente quisesse.

Fonte: Diário de um Banana (KINNEY, 2012, p.114-116).



Mas é claro que o Manny simplesmente voltou a circular tudo outra vez. Então, acho que ele vai ter que aprender do pior jeito.

Quando eu tinha sete anos, a única coisa que eu realmente queria era uma Casa dos Sonhos da Barbie. E NÃO porque eu goste de brinquedos de menina, como disse o Rodrick.

Eu só achei que seria uma fortaleza animal para os meus soldados de brinquedo.

Quando o papai e a mamãe viram a minha lista de pedidos naquele ano, começaram uma bela briga. O papai disse que não ia me dar uma casa de bonecas de jeito nenhum, mas a mamãe disse que para mim era saudável "experimentar" com qualquer tipo de brinquedo que eu quisesse.



Acredite ou não, o papai acabou ganhando essa discussão. Ele me disse para começar de novo a minha lista e escolher brinquedos que fossem mais "apropriados" para meninos.

Fonte: Diário de um Banana (KINNEY, 2012, p.116-117).

2. Quais características presentes no texto comprovam que o texto se trata de um diário?

Resposta esperada: A indicação de tempo no início do texto e o relato de Greg a respeito do que tem acontecido com ele.

3. Quando escrevemos um texto, escrevemos com uma finalidade. Qual seria a finalidade dessa página do diário? Para quem o autor escreveu esse texto?

Resposta esperada: Como ele é um diário público, o autor o fez com a finalidade de entreter o público infanto-juvenil, relatando episódios do dia a dia de forma engraçada, já que se trata de um diário de humor.

4. As personagens de uma narrativa desempenham um papel na sociedade. Identifique o papel social das personagens do livro “Um romance em quadrinhos”, fazendo a correspondência adequada entre a personagem e sua função.

Personagens	Características/Funções sociais
Gregory Heffley	(d) Colunista de um jornal e mãe de Greg.
Rodrick Heffley	(f) Estudante do ensino fundamental, um dos alunos mais populares da escola, participa de várias peripécias com seu amigo Gregory.
Manny Heffley	(b) É um adolescente rebelde e faz parte de uma banda de heavy metal, chamada «Fräwda Xeia»
Susan Heffley	(c) Irmão mais novo de Greg.
Frank Heffley	(a) Estudante do ensino fundamental, vive tentando adquirir popularidade na escola e participa de várias peripécias com seu amigo Rowley.
Rowley Jefferson	(e) Trabalha, é esposo de Susan e pai de Gregory.

5. Dar um conselho é expor uma opinião a respeito de um determinado assunto. Leia o trecho abaixo e diga a qual sequência textual ele pertence.

“Falei que, se ele circulasse coisas que eram muito caras, iria acabar com um monte de roupas de presente. Disse que ele devia escolher só três ou quatro coisas com um preço médio para ganhar umas duas coisas que realmente quisesse.”

- () descritiva (descreve pessoas, objetos, animais e lugares, apresentando características.)
 () narrativas (relata, ações, acontecimentos e fatos, numa sequência temporal.)
 (X) argumentativa (defende uma opinião, um ponto de vista, por meio de argumentos.)

6. Você já sabe que o livro “Um romance em quadrinhos” da coleção “Diário de um Banana” apresenta a interação entre a linguagem verbal e a linguagem não-verbal (imagética). Ambas se entrelaçam para promover a construção de sentido em um texto multimodal. Dessa forma, observe o trecho abaixo.

Quando o papai e a mamãe viram a minha lista de pedidos naquele ano, começaram uma bela briga. O papai disse que não ia me dar uma casa de bonecas de jeito nenhum, mas a mamãe disse que para mim era saudável “experimentar” com qualquer tipo de brinquedo que eu quisesse.



Acredite ou não, o papai acabou ganhando essa discussão. Ele me disse para começar de novo a minha lista e escolher brinquedos que fossem mais “apropriados” para meninos.

Fonte: Diário de um Banana (KINNEY, 2012, p. 117).

a) Qual a relação existente entre a linguagem verbal e a linguagem imagética nesse trecho? Há uma interação entre as duas linguagens?

Resposta esperada: As linguagens se complementam. Há uma interação entre elas, pois o que é relatado com palavras, também é feito através da imagem.

7. Nas imagens abaixo, encontramos vozes de várias personagens. Quando as personagens emitem suas vozes, elas são responsáveis pelo que dizem. Identifique as personagens e suas respectivas vozes.



- Repórter homem: "Gregory! Conte sobre sua infância!"
- Repórter mulher: "Você foi sempre tão bonito e inteligente?"
- Greg: "Aqui estão minhas memórias. Agora, xô."



- Pai de Greg: "Rodrick, quero a sua cueca suja fora da mesa da cozinha antes que eu volte do trabalho."



- Professor: "Espero que todos gostem de onde estão, porque são seus lugares permanentes."



- I Colega de Greg: "Meninas são cocôs fedidos."
- II Colega de Greg: "É!"
- Greg: "Eu não acho isso das meninas!"

Fonte: Diário de um Banana (KINNEY, 2012, pp.2,15,4,7).

ATIVIDADE INTERPRETATIVA MULTIMODAL ELEMENTOS DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL (GDV)

Objetivos

- Ativar os conhecimentos prévios e aperfeiçoá-los.
- Compreender que a conexão entre a linguagem verbal e a imagética colaboram para a construção do sentido do texto.
- Interpretar elementos visuais que compõem a estrutura da imagem.

Procedimentos

- Ativação dos conhecimentos prévios por meio de questionamentos.
- Leitura em voz alta pela professora.
- Leitura minuciosa pelo aluno.
- Distribuição da atividade xerocada.
- Socialização das questões respondidas.

Textos utilizados

- Páginas 133,134,135 do Diário de um Banana “Um romance em quadrinhos”. Autor: Jeff Kinney.

Duração

- 2 aulas / 50 min.

LEITURA DO GÊNERO

1. Leia o texto abaixo.

Véspera de Ano-Novo

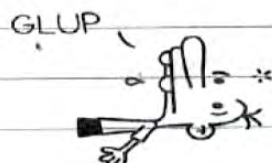
No caso de você estar se perguntando o que eu estou fazendo no meu quarto às 9:00 da noite da véspera de Ano-Novo, deixe-me esclarecer as coisas.

Hoje, mais cedo, eu e o Manny estávamos brincando no porão. Encontrei uma bolinha preta de tecido no tapete e falei para ele que era uma aranha.

Aí, eu segurei a bolinha em cima dele fingindo que ia fazê-lo engolir.



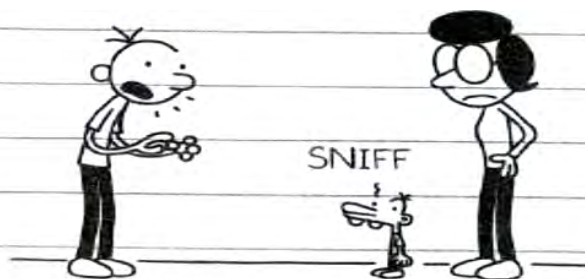
Bem quando eu ia soltar o Manny, ele deu um tapa na minha mão e me fez soltar o fio. E adivinhe só? O besta engoliu a coisa.



Bom, o Manny perdeu completamente a cabeça. Ele subiu para onde estava a mamãe, e eu soube que estava enrascado.

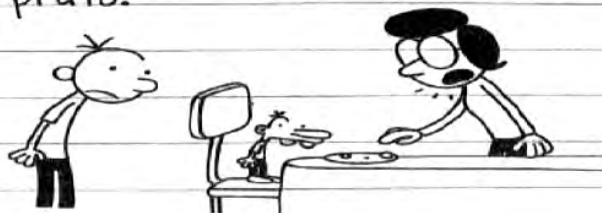


Fonte: Diário de um Banana (KINNEY, 2012, p. 133-134).
F



A mamãe levou o Manny até a mesa da cozinha. Ai ela pôs uma semente, uma passa e uma uva num prato e disse para ele apontar a coisa que era mais próxima, em tamanho, da coisa que ele tinha engolido.

O Manny passou um tempo analisando as coisas que estavam no prato.



Aí, ele foi até a geladeira e pegou uma laranja.



Então foi por isso que eu fui mandado para a cama às 7:00 e não estou no andar de baixo vendo o especial de Ano-Novo na TV.

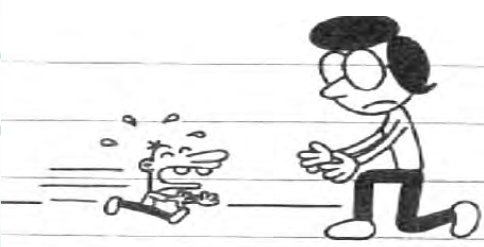
É também porque a minha única resolução de Ano-Novo é nunca mais brincar com o Manny.

onte: Diário de um Banana (KINNEY, 2012, p. 134-135).

1.1 Nesse episódio da Véspera de Ano-Novo, Greg e Manny estavam brincando no porão. Qual situação leva o leitor ao riso? Por quê?

Resposta esperada: O momento em que Greg está brincando com o irmão e ele acaba engolindo a bolinha pensando que é uma aranha.

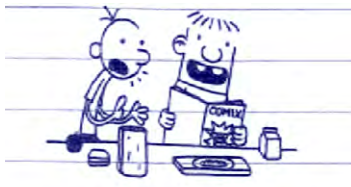
2. As imagens abaixo apresentam personagens em um momento de interação. Identifique quem pratica e quem recebe a ação.

 Greg grita: "GRITO!! GUINCHO!!". Manny responde: "IAAAAA!".	Greg pratica a ação e Manny a recebe.
	Manny pratica a ação e sua mãe a recebe.

Fonte: Diário de um Banana (KINNEY, 2012, p. 133-134).

3. Classifique as imagens abaixo de acordo com a apresentação dos planos a seguir:

- (a) Plano fechado ou close-up: consiste em apresentar a personagem do peito para cima.
- (b) Plano médio: consiste em apresentar a(s) personagem(ns) da cintura para cima, permitindo que os traços fisionômicos e expressões da(s) personagem(ns) seja(m) visto(s) com clareza.
- (c) Plano geral ou aberto: consiste em apresentar a(s) personagem(ns), como também o cenário em que ela(s) está(ão) inserida(s).

 (b)	 (c)	 (a)
--	---	--

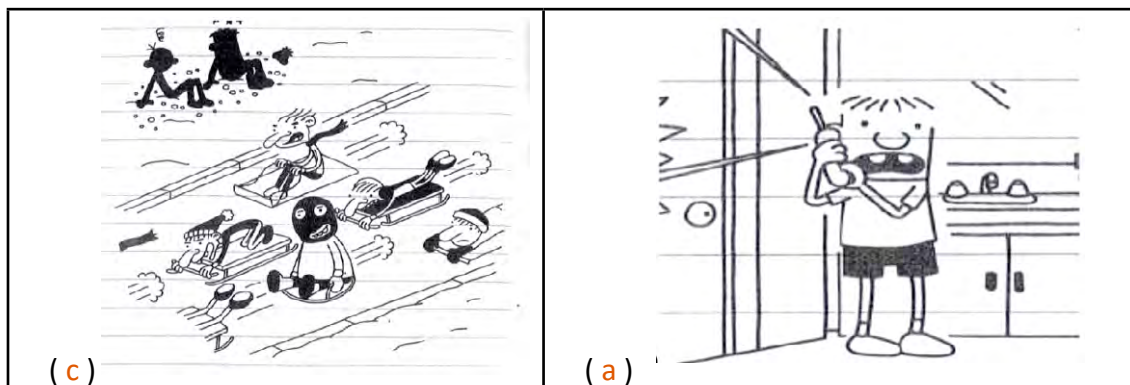
Fonte: Diário de um Banana (KINNEY, 2012, pp. 8, 79).

4. Observe as imagens abaixo e diga em qual ângulo de visão elas se enquadram.

(a) Ângulo frontal: a(s) personagem(ns) aparece(m) de frente para o leitor/ espectador.

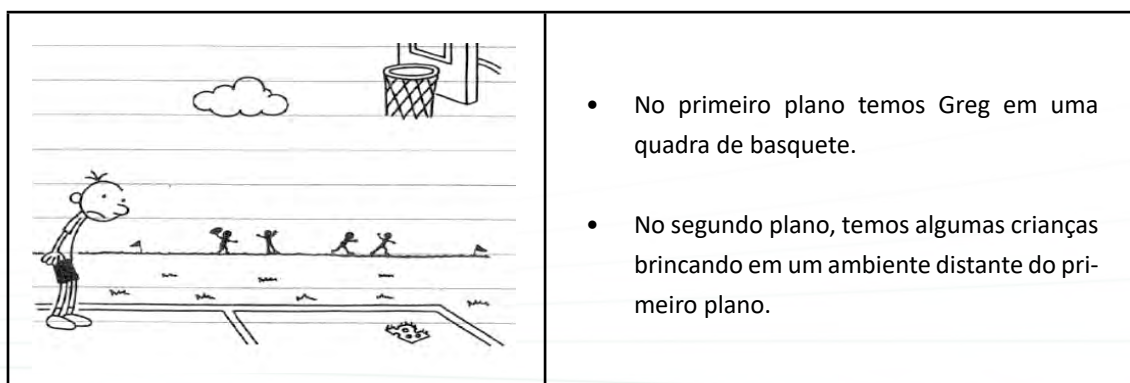
(b) Ângulo alto: a(s) personagem(ns) aparece(m) acima da visão do leitor/ espectador.

(c) Ângulo baixo: a(s) personagem(ns) aparece(m) abaixo da visão do leitor/espectador.



Fonte: Diário de um Banana (KINNEY, 2012, pp. 164, 161).

5. Lendo estas imagens, percebe-se que alguns elementos estão mais próximos do leitor e outros mais distantes. Os elementos que estão mais próximos estão no primeiro plano e os que estão mais distantes estão no plano de fundo. Identifique-os.



Fonte: Diário de um Banana (KINNEY, 2012, p. 8).

LEITURA E INTERPRETAÇÃO FINAL

Professor (a), após os alunos conhecerem o gênero diário de humor multimodal, alguns elementos do ISD, alguns elementos da GDV e a multimodalidade existente no gênero em estudo, iremos para a última leitura e interpretação final. Neste momento é fundamental que os alunos não recebam a sua orientação e façam a atividade sozinhos para mostrarem a sua evolução no aprimoramento das capacidades de linguagem.

Objetivos

- Ativar os conhecimentos prévios.
- Reconhecer o conteúdo temático, a sequência textual e a coesão nominal presente no texto.
- Identificar a voz da personagem presente texto.
- Identificar as características do diário de humor multimodal.

Procedimentos

- Ativação dos conhecimentos prévios.
- Leitura silenciosa pelos alunos.
- Leitura cuidadosa observando a organização do texto.
- Socialização sobre o que foi apreendido durante o desenvolvimento das atividades.

Textos utilizados

- Páginas 146,147,148,149 e 150 do Diário de um Banana “Um romance em quadinhos”. Autor: Jeff Kinney.

Duração

- 2 aulas / 50 min.

1. Leia o texto abaixo.

Terça-feira

Hoje recebemos nossa tarefa de Estudo

Independente e adivinhe o que é? Temos que construir um robô.

No começo, todo mundo entrou em pânico, porque achamos que iríamos ter que construir um robô a partir do zero.

Mas o sr. Darnell disse que nós não temos que construir um robô de verdade, só temos que ter ideias de como seria nosso robô e o que ele seria capaz de fazer.

Então ele saiu da sala e ficamos sozinhos.

Começamos a trocar ideias imediatamente. Escrevi várias delas no quadro-negro.

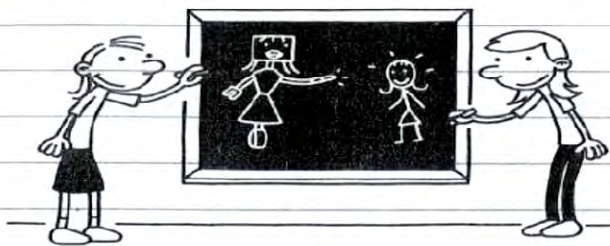


Todo mundo ficou bem impressionado com as minhas ideias, mas foi fácil para mim. Tudo que fiz foi escrever todas as coisas que eu detesto fazer.

Mas algumas garotas foram até a frente da sala, com ideias próprias. Elas apagaram minha lista e desenharam seu próprio plano.

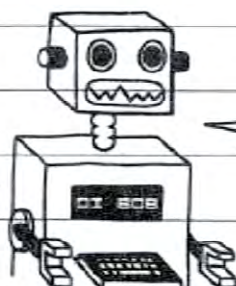
Fonte: Diário de um Banana (KINNEY, 2012, p. 146-147).

Elas queriam um robô que desse conselhos amorosos e tivesse dez tipos de brilho para lábio na ponta dos dedos.



Todos nós, rapazes, achamos essa a ideia mais idiota que já tínhamos ouvido. Então acabamos nos dividindo em dois grupos, meninos e meninas. Os garotos foram para o outro lado da sala, enquanto as garotas ficaram ali falando.

Agora que nós tínhamos todos os trabalhadores sérios num lugar só, começamos a trabalhar. Alguém teve a ideia de você poder dizer seu nome ao robô e ele poder falar de volta para você.

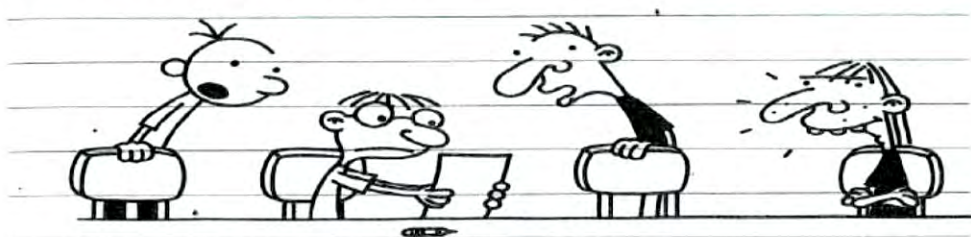


Oi Bob prazer em
conhecer Bob.

Fonte: Diário de um Banana (KINNEY, 2012, p. 148).

Mas aí outra pessoa lembrou que você não deveria poder dizer palavrões no lugar do seu nome, porque o robô não deveria xingar. Então decidimos fazer uma lista com todas as palavras que o robô não poderia dizer.

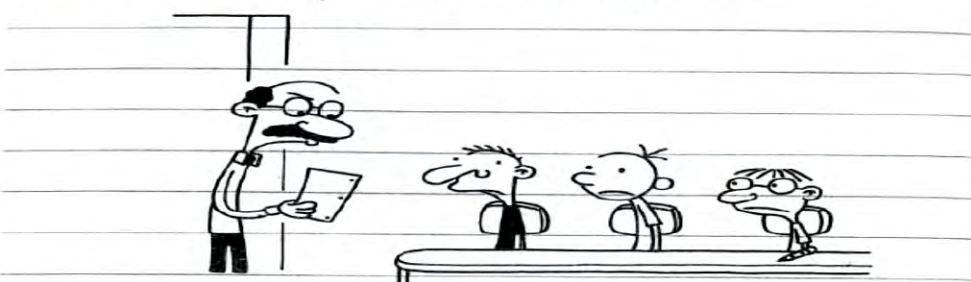
Lembramos de todos os xingamentos comuns, mas aí o Ricky Fisher lembrou de outros vinte que o resto de nós nunca nem tinha ouvido.



Assim, o Ricky passou a ser um dos colaboradores mais importantes do projeto.

Logo antes de tocar o sinal, o sr. Darnell voltou para a sala para ver nosso progresso. Ele pegou o papel onde nós estávamos escrevendo e leu.

Para encurtar a história, Estudo Independente está cancelado pelo resto do ano.



Bom, pelo menos para nós, rapazes. Então, se os robôs no futuro tiverem brilho de cereja no lugar dos dedos, pelo menos agora você sabe como tudo começou.

Fonte: Diário de um Banana (KINNEY, 2012, p. 149-150).

2. Qual é o tema abordado nesse trecho do “Diário de um Banana”?

Resposta esperada: A atividade do estudo independente.

3. Qual a sequência textual predominante nesse trecho?
- () descritiva (descreve pessoas, objetos, animais e lugares, apresentando características.)
 - (x) narrativas (relata, ações, acontecimentos e fatos, numa sequência temporal.)
 - () argumentativa (defende uma opinião, um ponto de vista, por meio de argumentos.)

4. Quem são as personagens envolvidas nessa história?

Resposta esperada: Greg, o prof. Darnell, as meninas e os meninos da turma.

5. Como você já sabe, em um diário de humor multimodal, o narrador da história e o autor do livro são pessoas diferentes.

- a) Quem narra a história desse trecho?

Resposta esperada: O narrador.

- b) O autor desse diário relata, por meio de uma personagem, alguns episódios que aconteceram com ele na infância e adolescência. Quem é essa personagem?

Resposta esperada: Greg.

6. Como você já sabe, os relatos dos diários costumam ser iniciados por um vocativo. Geralmente, o vocativo utilizado é “**Querido diário**”. Por que no “Diário de um Banana” esse vocativo não aparece?

Resposta esperada: Porque quando a mãe de Greg decidiu comprar o diário, ele fez questão de dizer, no início do livro, que o tal diário, para ele, é um livro de memórias e que sua mãe não espere vê-lo escrever seus sentimentos e utilizar o vocativo “Querido diário.”

7. No diário, Greg sempre registrou o momento em que os textos foram escritos.

Por que é importante anotar o dia em que se escreve em um diário?

Resposta esperada: Para quando for relê-lo saber em que época ocorreu aquele relato. E, em relação aos diários históricos públicos, para saber em que momento ocorreu tal fato histórico.

8. Greg relata, no início do trecho, que recebeu uma tarefa do Estudo Independente. O que seria um Estudo Independente para você?

Resposta esperada: Estudo sem a orientação do professor.

9. A tarefa solicitada pelo professor seria a troca de ideias entre os alunos para que chegassem a uma conclusão de como seria o robô, caso fossem construir, e o que ele seria capaz de fazer.

- a) Quais as funções que o robô de Greg teria? Qual a justificativa que ele deu para essas funções.

Resposta esperada: O robô de Greg faria a lição dele, lavaria a louça, faria seu café da manhã e escovaria seus dentes. Ele escolheu essas funções porque detesta fazê-las.

10. Após as ideias de Greg serem apresentadas no quadro-negro, algumas meninas também expuseram as suas ideias. Cite quais funções o robô das meninas teria.

Resposta esperada: O robô das meninas seria programado para dar conselhos amorosos e tivesse dez tipos de brilho para os lábios na ponta dos dedos.

11. Quando o professor retornou à sala para verificar o andamento da atividade, pegou o papel do grupo de Greg e leu. De acordo com a imagem que aparece logo após a linguagem verbal, principalmente pela fisionomia das personagens, o professor leu o que havia pedido no estudo independente? Qual a suposta atitude do professor, após a leitura desse papel?

Resposta esperada: Não. O professor pegou o papel em que estava escrito os xingamentos que o robô não poderia falar. Diante disso, ele pensou que aquele papel era o do projeto do robô e decidiu cancelar o estudo independente até o final do ano.

12. A coesão é um mecanismo de articulação utilizado para evitar repetições desnecessárias de palavras e dar progressão ao texto. Observe as palavras que aparecem em negrito nas frases abaixo e anote a que termos elas se referem.

“Mas o sr. Darnell disse que nós não temos que construir um robô de verdade, só temos que ter ideias de como seria nosso robô e o que **ele** seria capaz de fazer.”

Resposta esperada: O robô.

“Então **ele** saiu da sala e ficamos sozinhos.”

Resposta esperada: O professor Darnell.

“Mas algumas garotas foram até a frente da sala, com ideias próprias. **Elas** apagaram minha lista e desenharam seu próprio plano.”

Resposta esperada: Algumas garotas.

13. De quem é essa voz que aparece no trecho abaixo?

“Todo mundo ficou bem impressionado com as minhas ideias, mas foi fácil para mim. Tudo que fiz foi escrever todas as coisas que eu detesto fazer.”

Resposta esperada: Greg.

E POR FIM...

Caro(a) colega,

As atividades presentes neste caderno são propostas que podem ser adaptadas ou reformuladas para que se adeque a sua realidade em sala de aula. Sinta-se à vontade! Você pode optar por utilizar a obra em estudo ou substituí-la por outra do mesmo gênero textual.

O gênero diário foi escolhido por se tratar de um gênero pouco explorado em sala de aula, apesar de ter sido um gênero muito utilizado na esfera íntima. Diante disso, optamos pela obra *Diário de um Banana*, por apresentar o gênero escolhido, mas com uma proposta multimodal em que há a interação entre as linguagens verbal e imagética.

Para elaborar as atividades das oficinas de leitura deste caderno houve a colaboração das teorias estudadas de maneira organizada e sistemática para contribuir com o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, uma vez que, de acordo com CRISTOVÃO (2007), aprender a ler e a produzir texto, de acordo com o quadro do ISD, requer a aprendizagem das capacidades de linguagem.

No decorrer da aplicação dessas atividades, foi-se percebendo a evolução dos alunos, quanto ao desenvolvimento das capacidades de linguagem, por meio da socialização nas aulas sobre os textos lidos e das respostas das atividades escritas.

Dessa forma, é válido ressaltar que trabalhar a leitura, por meio de uma sequência didática, levando em consideração o quadro teórico do ISD e as contribuições da GDV, pode colaborar para a melhoria da proficiência do aluno na atividade de leitura, levando-o a conhecer os elementos que compreendem a organização de um texto.

Além disso, deve-se observar a necessidade de se trabalhar com a leitura de diversos gêneros textuais, seja ele oral, escrito ou multimodal para que os estudantes sejam capazes de apreender as características de cada um dos gêneros estudados, com a finalidade de diminuir e até solucionar de maneira gradativa as dificuldades apresentadas na leitura e compreensão

REFERÊNCIAS

Bibliografia de Jeff Kinney. Disponível em: <https://www.wook.pt/autor/jeff-kinney/558218>. Acesso em: 22 set. 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução Anna Rachel Machado e Maria Lucia Meirelles Matêncio. 1a. ed., Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Anna Rachel Machado. 2a. ed., São Paulo: Educ., 2007.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução Anna Rachel Machado e Maria Lucia Meirelles Matêncio. 1a. ed. Campinas: Mercado de letras, 2008.

BUZZO, Marina Gonçalves. **Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modos de fazer semelhantes ou diferentes?**. 2008. 207 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação. In: COUTINHO, A.; GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R. (org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p.257-271.

Diário de um Banana Wikia. Disponível em: <https://diario-de-um-banana-pt-br.fandom.com/wiki>. Acesso em: 22 set. 2017.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean Paul. A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? **Nonada: Letras em Revista**, n. 28, v. 1, 2017.

KINNEY, Jeff. **Diário de um Banana: Um romance em quadrinhos**. Tradução Antônio de Macedo Soares. 2. ed. São Paulo: Vergara & Riba Editoras, 2012.

KRESS, Gunther, van LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, 1996.

LEAL, Audria Albuquerque. A organização textual do gênero cartoon: aspectos linguísticos e condicionamentos não linguísticos. 2011. 462f. Tese (Doutorado em Linguística - Teoria do texto). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2011.

LEJEUNE, Philippe; NORONHA, Jovita Maria Gerheim. Diários de garotas francesas no século XIX: constituição e transgressão de um gênero literário. **Cadernos Pagu**, n. 8/9, p. 99-114, 1997.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e aprendizagem de português língua estrangeira. **Revista Eutomia**, v.1, n. 14, p. 167-186, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/755>. Acesso em: 10 ago. 2018

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O diário de Jeff Kinney e seu material autografado. Disponível em: <https://wimpykid.com/>. Acesso em: 10 out. 2017.

Quem foi Anne Frank? Disponível em: <https://www.annefrank.org/en/anne-frank/who-was-anne-frank/quem-foi-anne-frank/>. Acesso em: 10 out. 2017.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.