



***ESTUDOS DE GÊNERO NO CONTO TCHAU, DE LYGIA BOJUNGA:
UMA PROPOSTA PARA AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA***

***ESTUDIOS DE GÉNERO EM EL CUENTO TCHAU, DE LYGIA BOJUNGA: UNA
PROPOSTA PARA LAS CLASES DE LENGUA PORTUGUESA***

***GENDER STUDIES IN THE TALE CALLED "TCHAU", WRITTEN BY LYGIA
BOJUNGA: A PROPOSAL FOR PORTUGUESE CLASSES***

*Stefany Silva do Nascimento*¹

*Odair José Silva dos Santos*²

RESUMO

O artigo aqui apresentado tem o objetivo de discutir sobre a função do aluno, leitor em formação, no processo de leitura literária, compreendendo esse estudante como um elemento primordial para que haja a significação do texto literário lido em sala de aula. Para realização deste estudo, utilizamos as investigações da Estética da Recepção, nas vozes de Iser (1996; 1999) e Jauss (1994), estudiosos que postulam ideias fundamentais para o melhor entendimento do papel desempenhado pelo leitor. Nesse sentido, apresentamos um modelo de sequência didática produzida nos parâmetros de Cosson (2014), aplicando um estudo do conto *Tchau* (2014), de Lygia Bojunga, bem como as possíveis reflexões que podem surgir após sua aplicação em aulas de Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Leitor. Conto *Tchau*. Ensino.

RESUMEN

El artículo aquí presentado tiene el objetivo de discutir sobre la función del alumno, lector en formación, en el proceso de lectura literaria, comprendiendo a ese estudiante como un elemento primordial para que haya la significación del texto literario leído en

¹ Graduada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, CEP 85870-650, Foz do Iguaçu, PR. Acadêmica do curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIFACVEST, CEP 88503-190, Lages, SC.

² Pós-doutorando e Doutor em Letras pela Universidade de Caxias do Sul, UCS, CEP 95070-560, Caxias do Sul, RS. Professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Alagoas, IFAL.

el aula. Para la realización de este estudio, utilizamos las investigaciones de la Estética de la Recepción, en las voces de Iser (1996, 1999) y Jauss (1994), estudiosos que postulan ideas fundamentales para el mejor entendimiento del papel desempeñado por el lector. En este sentido, se presentan una secuencia didáctica producida en los parámetros de Cosson (2014), aplicando el estudio del cuento *Tchau* (2014), de Lygia Bojunga así como las posibles reflexiones que pueden surgir después de su aplicación en clases de portugués.

PALABRAS-CLAVE: Lector. Cuento *Tchau*. Enseñanza.

ABSTRACT

The article presented here aims to discuss the role of the student, reader in formation, in the process of literary reading, understanding this student as a primordial element to have the meaning of the literary text read in the classroom. In order to carry out this study, we used the reception aesthetics investigations, in the voices of Iser (1996; 1999) and Jauss (1994), who postulate fundamental ideas for a better understanding of the role played by the reader. In this sense, we present a model of didactic sequence produced in the parameters of Cosson (2014), applying a study of the tale *Tchau* (2014), of Lygia Bojunga, as well as the possible reflections that may arise after its application in classes of Portuguese.

KEYWORDS: Reader. Tale *Tchau*. Teaching.

* * *

Introdução

Nos parâmetros da chamada pós-modernidade, estudar a função do leitor em meio à obra literário é um desafio. Consideramos que o ensino da literatura nas escolas é um assunto que merece destaque por dois fatores principais: o primeiro corresponde à existência de determinadas práticas docentes que restringem o texto literário a um objeto direcionado ao aluno sem que haja, por parte do professor, o direcionamento para que a leitura ocorra de modo organizado e tenha uma motivação; o segundo funciona como um resultado do ponto anterior, uma vez que, se não compreendida, interpretada e interrogada pelo aluno, o texto literário não cumpre seu papel de atuar como um elemento pelo qual o leitor pode não apenas ter uma melhor percepção de acontecimentos sociais, mas também se posicionar criticamente sobre eles.

Com base nisso, este texto visa a discutir sobre a função do aluno, leitor em formação, no processo de leitura literária, compreendendo esse estudante como um elemento primordial para que haja a significação do texto literário lido em sala de aula. Para tanto, nos embasamos nos pressupostos de Iser (1996; 1999) e Jauss (1994), estudiosos que postulam ideias fundamentais para o melhor entendimento do papel

desempenhado pelo leitor. Nesse sentido, será apresentado um modelo de sequência didática produzida em consonância com Cosson (2014), norteadada pelo estudo do conto *Tchau* (2014), de Lygia Bojunga³, bem como as possíveis reflexões que podem surgir após sua aplicação em aulas de Língua Portuguesa.

Para além das páginas do livro: o ensino da literatura e o papel do leitor literário

Inseridos em uma sociedade cada vez mais tecnológica, grande parte dos indivíduos ainda consideram, cada vez com mais frequência, a atitude de ler um livro como algo arcaico (ADORNO, 2003). Nessa situação, o professor de Língua Portuguesa, com a prática da leitura a partir de textos literários, precisa atuar de tal modo que consiga romper com a imagem da leitura literária como uma atividade dispensável.

Portanto, é indispensável pensar na figura do leitor literário no contexto escolar, refletindo, essencialmente sobre as seguintes questões: o que se lê na escola? Como se lê na escola? Como a escola e professores pensam e tratam a formação do leitor?

Bordini e Aguiar (1988) explicam que há um desinteresse crescente pela literatura por parte dos alunos; juntamente a isso, ocorre o despreparo de muitos professores quanto à abordagem do texto literário em sala de aula, decorrente não somente das inerentes dificuldades que envolvem o ensino da literatura, mas também por conta da própria experiência de leitura, em razão de que ler é algo que parece estar escasso entre nossos estudantes, é comum os alunos não encontrarem utilidade para o ensino da literatura e não sentirem prazer com tal prática.

O livro é o instrumento que expressa todo e qualquer conteúdo humano individual e social de forma cumulativa e, a partir da leitura, o indivíduo é capaz de compreender melhor sua realidade e seu papel como sujeito nela inserido. Os textos, especialmente os literários, são capazes de recriar as informações sobre a humanidade, vinculando o leitor aos indivíduos de outros tempos (BORDINI; AGUIAR, 1988).

O ato de ler consiste em ver as coisas diferentes, coisas anteriormente não vistas, entregar-se ao texto e não apenas apropriar-se dele para nossos fins. Desse modo, cabe

³ Lygia Bojunga (1932) é uma escritora brasileira de literatura infantojuvenil. Foi a primeira autora fora do eixo Estados Unidos – Europa a receber o Prêmio Hans Christian Anderson, o mais importante prêmio literário da literatura infantojuvenil. Sua produção literária se caracteriza, sobretudo, pela fantasia e pela realidade, onde aborda questões sociais com lirismo e humor, apresentando a criança como personagem central (<http://www.casalugiabojunga.com.br/pt/premios.htm>). Acesso em 18 de março de 2017.

aqui considerarmos que a maneira como, em alguns casos, a leitura literária é abordada em sala de aula, de modo fragmentado, no qual o estudo acontece sobretudo a partir da história da literatura segmentada em períodos literários, da biografia de autores e da leitura de resumos de obras literárias, não possibilitando ao aluno a atividade de leitura literária como um exercício crítico e reflexivo (LARROSA, 2013).

Para Kleiman (1989), no contexto escolar, a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de língua; assim, há um paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é capaz de planejar ações que o levarão a um objetivo pré-determinado, quando se trata de leitura, de interação a distância mediante o texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar e, portanto, a questão de como irá chegar lá, as estratégias de leitura, nem sequer se põe.

Um dos aspectos a ser destacado na literatura é a percepção dos elementos de linguagem manipulados pelo texto literário. Assim sendo, a leitura literária permite que o sujeito leitor se descubra ao desempenhar seu papel de interação com o texto. Para isso, a escola precisa promover a aproximação entre o leitor e o texto literário, permitindo que esse leitor se reconheça na obra, observando a possibilidade de a sua cultura estar ali inserida (LAJOLO, 1999).

Na esteira das ideias de Rocco (1992), o ensino da literatura deve ser conduzido de tal forma que o professor consiga perceber do que os alunos são capazes em termos sociais, afetivos e mentais, e a partir disso possa definir as escolhas e o nível de aprendizagem adequados.

Para Larrosa (2013), lemos para descobrir o que o texto “pensa”; então, quando lemos, estamos sendo habilitados a “pensar”. Esses critérios orientam o trabalho com a literatura em sala de aula com o intuito de valorizar o que o texto traz de novo e interessante, e não privilegiar apenas biografias de autores e características de escolas literárias, totalmente isolados de uma consciência histórico-social.

Por outro lado, os professores também têm passado por um processo de desmotivação em relação à leitura literária, não ofertando atividades que despertem a criatividade e o espírito crítico nos seus alunos, restringindo as aulas a roteiros de livros que devem ser lidos e à fragmentação já citada anteriormente.

Esse quadro pode ser modificado se o professor buscar um maior embasamento teórico que sirva de amparo para o trabalho com a literatura em sala de aula, saindo da

desintegração dos conhecimentos, alcançando métodos e perspectivas de trabalho que possam organizar a situação de aprendizagem de acordo com as expectativas reais do seu ambiente de trabalho (BORDINI; AGUIAR, 1988).

Ainda que a formação de leitores seja uma responsabilidade de diferentes setores sociais, incluindo famílias, escola e Estado, cabe à escola o papel singular, já que é ela quem precisa trabalhar para o desenvolvimento de habilidades e competências do como ler, formando leitores capazes de ir além da decodificação e da apreensão de informações óbvias do texto. Nessa perspectiva, a escola precisa buscar a formação de leitores potenciais, que consigam realizar práticas leitoras que concebam

afirmação de significados que, postos em movimento, através dos sentidos, da emoção, da razão, alteram conhecimentos, questionam verdades, formam e solidificam opiniões, criam expectativas, desencadeiam desejos, enfim, transformam a leitura numa atividade exercitada (MAIA, 2007, p. 37).

Não é possível discutirmos questões relacionadas ao ensino da literatura sem refletirmos sobre a função do leitor, destacada, aqui, como a desempenhada pelo aluno que, sendo parte do sistema de ensino, encontra-se como um leitor em formação, formação essa que precisa ser desenvolvida, sobretudo, no ambiente escolar, mediada pelo professor.

Durante muito tempo, a obra em si foi considerada como o elemento mais importante na tríade autor/obra/leitor, tanto que diversos textos não levavam autoria. Em outro momento, quem carregou maior relevância foi o autor, refletida em séculos de investigações centradas nesse elemento.

Posteriormente, ocorreu a ascendência de olhares voltados sobre o leitor, fundamentalmente a partir das teorizações de Iser e Jauss. Sustentando o que chama de “morte do autor”, Barthes (2004) assegura que:

Um texto é feito de escrituras múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em constatação; mas há um lugar onde essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, como se disse até o presente, é o leitor: o leitor é o espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura; a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino (BARTHES, 2004, p. 64).

Nesse cenário, Zilberman (2001) afirma que durante o processo de leitura, acontece a transformação do leitor, já que “numa obra de ficção, personagens, coisas, sentimentos, espaço e até o tempo aparecem de forma inacabada e descontínua, exigindo necessariamente a intervenção do leitor. Ele completa as lacunas colocadas

pelo texto, tornando-se co-participante do ato de criação” (ZILBERMAN, 2001, p. 51).

A estudiosa aponta ainda que:

Nenhum leitor absorve passivamente um texto; nem este subsiste sem a invasão daquele, que lhe confere vida, ao completá-lo com a força de sua imaginação e o poder de sua experiência. Como essas propriedades são, por sua vez, mutáveis, as leituras variam, e as reações perante as obras sempre se alteram (ZILBERMAN, 2001, p. 51).

O desenvolvimento de práticas de leitura literária em sala de aula oferta ao aluno, leitor em formação, a possibilidade de construção de novos sentidos, além da reformulação ou corroboração daquilo que o estudante leva consigo para a escola, apoiadas na experiência com o texto, em razão de que, quando realiza a leitura, o leitor vivencia uma experiência que somente a leitura pode proporcionar; o sujeito que lê ocupa-se com o que é pensado pelo outro.

Essa ação, por sua vez, pode colocar em conflito a subjetividade do leitor, ou então substituir essa própria subjetividade por outra, de modo que ocorra um abandono temporário das disposições pessoais do leitor que passa a preocupar com algo até então desconhecido (ZILBERAN, 2001).

De modo a aprofundar a questão da importância da atuação do leitor enquanto elemento fundamental no ato de ler, a seção seguinte trará informações sobre os postulados de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser sobre a Estética da Recepção e o horizonte de expectativa do leitor.

O leitor em cena: Estética da Recepção e horizonte de expectativa do leitor

A respeito da gradativa conquista do espaço atribuído ao leitor como produtor de sentidos no ato da leitura, os estudos de Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss, integrantes da vertente histórica da Estética da Recepção, são indispensáveis. Nesse contexto, discutimos nas seções seguintes os estudos desses autores.

Hans Robert Jauss

A Estética da Recepção surgiu a partir das considerações teóricas realizadas por Hans Robert Jauss, em aula inaugural, em 1967, na Universidade de Constança. Na palestra, com o título de *O que é e com que fim se estuda a história da literatura?* Jauss levantou uma crítica à maneira pela qual a teoria literária vinha abordando a história da

literatura, considerando os métodos de ensino, até então, tradicionais e propondo reflexões acerca dos mesmos. A conferência de Jauss foi publicada, em 1969⁴, com o título de *A história da literatura como provocação à teoria literária*, após a ampliação de algumas ideias pelo autor (COSTA, s/d).

De acordo com Jouve (2002), a Estética da Recepção tinha a intenção de repensar a história literária, sendo que para Jauss tanto a obra literária quanto a obra de arte só existem em função do seu público. A crítica de Jauss à história da literatura baseia-se no fato de que, em sua forma habitual, a teoria literária ordena as obras de acordo com tendências gerais; ora abordando as obras individualmente em sequência cronológica, ora “seguindo a cronologia dos grandes autores e apreciando-os conforme o esquema de ‘vida e obra’” (JAUSS, 1994, p.6).

Jauss (1994) pondera que a história da literatura, ao seguir um cânone ou descrever a vida e obras de alguns autores em ordem cronológica, deixa de contemplar a historicidade das obras, desconsiderando o lado estético da criação literária, uma vez que

a qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão-somente de seu posicionamento no contexto sucessório no desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto a posteridade (JAUSS, 1994, p. 8).

A concepção da relação entre leitor e literatura, de acordo com Jauss (1994), está baseada no caráter estético e histórico da literatura. O valor estético pode ser comprovado por meio da comparação com outras leituras; o valor histórico, por sua vez, através da compreensão da recepção de uma obra a partir de sua publicação, assim como pela recepção do público ao longo do tempo.

Jauss (1994) apresenta os fundamentos de sua teoria sobre a recepção a partir de sete teses:

Primeira tese: diz respeito à historicidade da literatura, que não se relaciona à sucessão de fatos literários, mas ao diálogo estabelecido entre a obra e o leitor.

Segunda tese: explica que o saber prévio de um público, ou o seu horizonte de expectativas, determina a recepção; o novo, apresentado pela literatura, dialoga com as experiências que o leitor possui. A nova obra suscita expectativas, desperta lembranças

⁴ Embora o texto original tenha sido publicado em 1969, a edição brasileira foi publicada em 1994, pela editora Ática (COSTA, 2011).

e “conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão” (JAUSS, 1994, p. 28). O conceito de horizonte de expectativas é um dos postulados básicos da teoria de Jauss (1994), sendo responsável pela primeira reação do leitor à obra, pois se encontra na consciência individual como um saber construído socialmente e de acordo com o código de normas estéticas e ideológicas de uma época.

Terceira tese: postula que o texto pode satisfazer o horizonte de expectativas do leitor ou provocar o estranhamento e o rompimento desse horizonte, em maior ou menor grau, levando-o a uma nova percepção da realidade. A distância entre as expectativas do leitor e sua realização é denominada por Jauss de “distância estética” e determina “o caráter artístico de uma obra literária” (JAUSS, 1994, p. 31). Como o horizonte de expectativas pode variar no decorrer do tempo, uma obra que surpreendeu pela novidade, pode tornar-se comum e sem grandes atrativos para leitores posteriores; por isso, o autor entende que as grandes obras serão aquelas que conseguirem provocar o leitor de todas as épocas, permitindo novas leituras em cada momento histórico.

Quarta tese: propõe a realização de relações atuais do texto com a época de sua publicação, verificando qual era o horizonte de expectativas do leitor de então e a quais necessidades desse público a obra atendeu. Dessa forma, por meio da releitura e do diálogo com a época anterior, a história da literatura recupera a historicidade do texto literário. A possibilidade de distintas interpretações entre a recepção do passado e a atualização no presente, com diferentes respostas oferecidas a novas perguntas, em épocas distintas, é a marca dessa historicidade. Assim, o modelo proposto por Jauss (1994) retira a literatura do confinamento das obras de um determinado período.

Quinta tese: o estudo da obra literária a partir do aspecto diacrônico é explicado aqui; ele diz respeito à recepção da obra literária ao longo do tempo, devendo ser analisado não apenas levando em consideração o momento no qual a leitura está ocorrendo, mas sim produzindo um diálogo com as leituras anteriores. Esse pressuposto demonstra que o valor de uma obra literária transcende determinada época.

Sexta tese: o aspecto sincrônico para o estudo da obra literária é abordado na sexta tese, mostrando que a história da literatura procura um ponto de articulação entre as obras produzidas na mesma época e que provocaram rupturas e novos rumos na literatura. A sincronia é fator importante para a compreensão de um aspecto específico da historiografia da literatura, pois, ao se comparar obras de um mesmo período

histórico, demonstra-se a evolução literária que prioriza um gênero em relação a outros contemporâneos.

Sétima tese: a relação entre literatura e vida é explicitada na sétima tese, pressupondo uma função social para obra literária que, devido ao seu caráter emancipador, abre novos caminhos para o leitor no âmbito da experiência estética. O fato de o leitor ser capaz, por meio da literatura, de visualizar aspectos de sua prática cotidiana de modo diferenciado é justamente o que provoca a experiência estética.

Conforme a literatura ocasiona rupturas, delinea-se seu aspecto social e formador; quando, em contrapartida, ela promove a perpetuação dos padrões de conduta da sociedade vigente torna-se uma “literatura de culinária”, de caráter reprodutor e pouca qualidade estética. A contribuição da literatura na vida social se dá justamente quando, por meio da representação, ela promove a queda de tabus da moral dominante e oferece ao leitor possíveis soluções para os problemas de sua vida (JAUSS, 1994).

Wolfgang Iser

Wolfgang Iser traz discussões e apontamentos sobre o ato individual da leitura; sua concepção teórica, a Teoria do Efeito, analisa os efeitos da obra literária provocados no leitor, por meio da leitura. Iser (1996) privilegia a experiência da leitura de textos literários como uma maneira de elevar a consciência ativamente, realçando o papel do ato da leitura na investigação de significados.

A proposta de Iser (1996) concede ao leitor a participação no texto, de modo que haja a concretização da obra por meio de várias interpretações; contudo “essa generosidade é condicionada por uma instrução rigorosa: o leitor deve construir o texto de modo a torná-lo internamente coerente” (EAGLETON, 1997, p. 111).

Nesse âmbito, o texto é um dispositivo a partir do qual o leitor constrói suas representações. A qualidade estética de uma obra literária está, portanto, na estrutura de realização do texto e na forma como ele se organiza, já que são as estruturas textuais que propiciam ao leitor experiências reais de leitura. O papel do leitor, por conseguinte “representa, sobretudo, uma intenção que apenas se realiza através dos atos estimulados no receptor. Assim entendidos, a estrutura do texto e o papel do leitor estão intimamente ligados” (ISER, 1996, p.75).

O texto literário, na concepção de Iser (1996), é caracterizado pela incompletude, a literatura se realiza na leitura. O verdadeiro objeto literário não é o

texto objetivo e nem a experiência subjetiva, mas a interação entre ambos, a comunicação entre o texto e o leitor ocorre por meio do diálogo, pois, “o texto ficcional deve ser visto principalmente como comunicação, enquanto a leitura se apresenta em primeiro lugar como uma relação dialógica” (ISER, 1996, p. 123).

Ao atuar como um elemento que desconstrói o que é comum, o texto literário desperta o leitor para o que lhe é familiar e para as normas que estabelecem essa normalidade, fazendo com que, a partir da observação e contraste, ele passe a ter consciência crítica da sua realidade. Para Iser (1996) à medida que o texto evidencia um aspecto deficitário do sistema, ele oferece uma possível compreensão do funcionamento do sistema.

Um dos princípios teóricos fundamentais de Iser (1996) é o leitor implícito, entendido como uma estrutura textual que oferece “pistas” sobre a condução da leitura. Tal leitor só existe na medida em que o texto determina sua existência e as experiências processadas, no ato da leitura, são transferências das estruturas imanentes ao texto. A partir dessa concepção, o leitor passa a ser percebido como uma estrutura textual (leitor implícito) e como ato estruturado (a leitura real).

O conjunto de normas sociais, históricas e culturais trazidas pelo leitor como bagagem à leitura, Iser (1996) chama de *repertórios*, que diz respeito ao sistema de normas extra-literárias que constituem o pano de fundo da obra. O texto literário também apela para o repertório, na medida em que põe em jogo um conjunto de normas. A leitura potencializa a união do repertório do leitor real e o repertório do texto (leitor implícito).

A identificação entre leitor e texto ocorre a partir da interação entre ambos e surge como consequência do confronto do horizonte de expectativas do leitor e da obra. Durante a leitura, o leitor utiliza estratégias de seleção por meio das quais confronta suas expectativas com as do texto. As estratégias são responsáveis pela organização do repertório, por meio das perspectivas do narrador, das personagens e do próprio enredo (COSTA, s/d).

O conceito de perspectividade, abordado por Iser (1996), é fundamental para que se compreenda a relação texto/leitor texto é um si; aqui, o texto é considerado um sistema perspectivístico em que os elementos textuais são selecionados através das

⁵ O que Jauss chama de *horizonte de expectativa* é o que Iser chamava de *repertório*: o conjunto de convenções que constituem a competência de um leitor (ou de uma classe de leitores) num dado momento; o sistema de normas que define uma geração histórica (COMPAGNON, 2010, p. 151).

estratégias e combinados por meio do repertório. Durante a leitura, a perspectiva do leitor pode divergir da perspectiva da obra literária, o que ocasiona uma fusão dos horizontes de ambos, conduzindo o leitor ao movimento de reflexão crítica sobre suas concepções e visões. Isso faz com que, segundo Iser (1999), a leitura se torne uma comunicação efetiva, um diálogo a partir do qual o leitor exerce sua atividade produtiva, pois o texto exige de quem lê uma tomada de posição.

Iser (1996) propõe “os espaços vazios”, no texto literário, que possibilitam um novo ângulo em relação à leitura, na medida em que incitam o leitor a participar do texto literário. Por intensificar a formação das representações, tais espaços se mostram como condição para a comunicação efetiva entre texto e leitor.

A seguir, apresentaremos a sequência didática norteada pela leitura e estudo do conto *Tchau* (2014), de Lygia Bojunga, bem como as possíveis reflexões que sua aplicação em sala de aula pode acarretar.

Literatura na escola: método, técnicas e procedimentos

A sequência didática apresentada neste artigo segue os parâmetros propostos por Cosson (2014) na sequência básica do letramento literário, formada pelas etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação.

Cosson (2014) defende que a literatura possui uma função maior de tornar o mundo mais compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, sabores e formas intensamente humanas, e por isso ela precisa ter e manter um lugar especial nas escolas. A Figura 01 ilustra a sequência proposta por Cosson (2014).

FIGURA 1: Sequência didática.



Fonte: elaborado pelos autores.

A seguir, explicitaremos cada um dos passos que constitui a sequência básica do letramento literário:

⁶ Sugerimos a aplicação da sequência didática em quaisquer séries do Ensino Médio, uma vez que a faixa etária permitirá construir resultados mais profícuos.

Motivação: é o núcleo de preparação do aluno para o estudo do texto, buscando estabelecer laços com a leitura que será realizada posteriormente. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras mais usuais da construção da motivação (COSSON, 2014).

Introdução: é o momento de apresentação do autor e da obra. Todavia, essa biografia levada para a sala de aula deve ser breve. No momento da introdução é suficiente que o professor forneça informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas à obra de sua autoria. É necessário explicitar aos alunos o motivo da escolha da obra, justificando a relevância de seu estudo, além de mostrar a obra física chamando a atenção para a capa, contracapa, orelha do livro, prefácio e outros elementos paratextuais (COSSON, 2014).

Leitura: a leitura escolar precisa de um acompanhamento, uma vez que tem uma direção, um objetivo que não deve ser perdido, esquecido ou ignorado. A função de orientar a leitura é do professor, contudo, esse acompanhamento não pode transformar-se, ou confundir-se, com policiamento. A tarefa do docente é, por conseguinte, acompanhar o processo de leitura, auxiliando os alunos em suas dificuldades, inclusive aquelas relacionadas ao ritmo de leitura (COSSON, 2014).

Interpretação: é o momento da construção dos sentidos, por meio das inferências que abrangem autor, leitor e comunidade. A interpretação envolve diversas práticas impossíveis de serem conciliadas, já que toda reflexão literária traz, de modo implícito ou explícito, uma concepção do que seja interpretação ou de como deve acontecer a interpretação literária. As atividades desenvolvidas em sala de aula durante este momento devem ter como princípio a externalização da leitura, ou seja, seu registro; é aqui que se propõe o trabalho de letramento, para que os alunos possam exteriorizar o que compreenderam (COSSON, 2014).

Com base na proposta de Cosson (2014), produzimos um modelo de sequência didática para a realização do trabalho com a leitura literária em aulas de Língua Portuguesa, utilizando o conto *Tchau* (2014), de Lygia Bojunga:

Motivação: no início da aula, entregam-se papéis com manchetes de jornais que informam sobre situações em que mães abandonaram seus filhos aos alunos, em forma de sorteio, de modo que alguns alunos devam retirar da caixa as manchetes e as lerem para a turma. Na sequência, ocorre o levantamento de apontamentos sobre as notícias; o professor deve informar os alunos de que elas mostram dados e informações reais. Por

fim, o professor faz as seguintes perguntas para a turma: *É possível que a literatura problematize questões como essas, bastantes presentes em nosso cotidiano; Vocês conhecem algum texto literário que aborde questões com essas?; Se sim, qual?*

Introdução: após a leitura das manchetes de jornais, os alunos são informados que realizarão a leitura do conto *Tchau* (2014), que problematiza, sobretudo, a questão da maternidade. Antes de entregar as fotocópias do conto para a turma, o exemplar físico da obra completa da qual o conto faz parte deve ser mostrado; durante esse momento, o professor chamará a atenção dos alunos para alguns elementos paratextuais, como capa, contracapa, orelha do livro, prefácio, etc. sejam observados, e também fará breve apresentação da autora, explicando que o fato de o texto ser escrito por uma mulher, abordando um assunto culturalmente mais associado às mulheres do que aos homens, a maternidade, nos dá a possibilidade de analisar o ponto de vista feminino exibido através da literatura, acontecimento pouco recorrente em determinado momento histórico, já que durante anos a literatura foi fortemente produzida por autores homens.

Leitura: as fotocópias do conto *Tchau* (2014) são entregues e a leitura é feita coletivamente e em voz alta por alguns alunos em conjunto com a professora. A leitura do conto na íntegra é realizada em dois momentos: primeiramente, durante a etapa cumprida após a motivação e a introdução; posteriormente, uma nova leitura deve acontecer após a realização de exercícios orais e escritos.

Interpretação: Cosson (2014) faz uso da expressão *interpretação* para se referir às atividades posteriores à leitura, nas quais os alunos registram suas interpretações, exteriorizando o que foi apreendido; conquanto, na sequência aqui apresentada, sugerimos que o professor ofereça aos alunos exercícios de compreensão textual; interpretação textual e análise linguística separadamente, de maneira que eles sejam feitos e corrigidos – oralmente, com discussões das quais os alunos participam e também com registros escritos no quadro -, em sala de aula, exigindo dos alunos um constante retorno ao conto *Tchau* (2014) que antecede sua segunda leitura completa.

A seguir apresentaremos os principais pontos abordados em cada bloco de exercícios:

Exercícios de compreensão textual⁷: antes da realização dos exercícios de compreensão textual, ocorre o estudo sobre alguns elementos da narrativa, a partir dos

⁷ De acordo com os parâmetros da Linguística Cognitiva, a compreensão é um processo cognitivo complexo e está relacionada ao ato de assimilação de enunciados, ou seja, trata-se de um trabalho voltado apenas para as estruturas que compõem o texto (EVANS, 2009).

conceitos de Gancho (2002). Durante essa atividade, os alunos devem ser orientados a observarem a presença de elementos como conflito, clímax, desfecho e personagens na construção do conto *Tchau* (2014).

Exercícios de interpretação textuais: durante esse momento, os alunos recebem uma ficha com questões relacionadas, principalmente, à temática do conto *Tchau* (2014) e a maneira como o texto retrata a desconstrução do estereótipo materno, de modo que a busca pelas respostas suscite reflexões sobre ideologias que permeiam as relações sociais.

Exercícios de análise linguística: aqui, o objetivo de estudo é o de verificação das funções exercidas pelos adjetivos e pela linguagem informal, de modo que os alunos percebam como determinados usos linguísticos são responsáveis pela construção de sentidos no texto.

Seguidamente, os alunos assistem a um vídeo¹⁰ relatando a situação em que uma mãe decide cometer um furto para ser presa e, assim, ter tempo livre para descansar, ler livros e ouvir CDs; realiza-se também uma leitura crítica de três imagens representando modelos de desconstrução do estereótipo materno. Dando continuidade, os alunos fazem a segunda leitura do conto, dessa vez de maneira silenciosa e individual. Por fim, a atividade solicitada é a de produção de um novo final para o conto *Tchau* (2014); o professor deve realizar a correção e refacção para que, ao fim, os alunos produzam um painel que será exposto nas dependências da instituição.

Apesar da ocorrência de conquistas feitas pelas mulheres, no mercado de trabalho, no cenário político e, até mesmo, no interior da família, é necessário reconhecer que a sociedade ainda permanece, em grande parte regida, por sistemas patriarcais, o que implica na predominância de relações assimétricas e hierárquicas entre mulheres e homens. Consideramos que aliar essa realidade social, que pede mudanças e

Sugestões de exercícios de compreensão textual: 1) Localize o conflito conflitos da narrativa; 2) A partir da localização do conflito, identifique o clímax e o desfecho da narrativa; 3) Quem são os personagens principais da narrativa? Quais são suas principais características?; 4) Quais são os outros personagens que, apesar de aparecerem pouco na narrativa, estão relacionados com a mãe?; 5) No que diz respeito aos ambientes da narrativa, reflita e escreva sobre a casa da família e a praia.

⁸ De acordo com os parâmetros da Linguística Cognitiva, a interpretação é um processo cognitivo complexo e está relacionada ao ato inferencial por meio de *frames* que acionam uma série de simulações que fazem com que o indivíduo conecte enunciados com diferentes discursos externos ao texto (EVANS, 2009)

⁹ O termo *análise linguística* é utilizado para denominar uma reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar dos fenômenos gramaticais, se contrapondo ao ensino tradicional de gramática. A análise linguística não elimina a gramática da sala de aula, mas engloba os estudos gramaticais com práticas que analisam, por exemplo, os feitos de sentidos construídos a partir de determinados usos da língua (BUNZEN; MENDONÇA, 2006).

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ugyxIHj6c>. Acesso em 28 de julho de 2017.

melhorias, uma vez que sua permanência acarreta prejuízos sofridos pela classe social feminina, a práticas pedagógicas, é um ato que oportuniza um ensino não apenas crítico e reflexivo, mas também libertador. A partir dessa correlação, ocorre, portanto, uma pedagogia crítica¹¹.

Em tese, o objeto das ações pedagógicas é a transformação do indivíduo, o que não implica dizer que toda atividade de ensino cumpra esse papel. Ao contrário, em nossa sociedade, ainda acontecem práticas educativas que se baseiam na noção de que educar “é um ato de depositar, no qual os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1997, p. 8). Nessa perspectiva,

o saber é uma doação dos que se julgam sábios, aos que julgam nada saber. Doação que se fundamenta nas manifestações instrumentais da ideologia da opressão – da absolutização da ignorância, que constitui-se no que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra no outro (FREIRE, 1977, p. 9).

Por certo, esse método pedagógico tradicional nada tem de transformador, já que sua eficácia reside em reproduzir, ao nível da estrutura da consciência do indivíduo, as condições de opressão (ZUÑIGA, 1997). Em contrapartida, pressupostos da pedagogia crítica apontam que o processo de ensino e aprendizagem deve acontecer de modo a levar o aluno à libertação.

Nesse âmbito, o trabalho executado a partir da sequência didática apresentada anteriormente caracteriza-se como oportuno, visto que possibilita a ocorrência de uma prática de ensino e aprendizagem que conduz o aluno ao entendimento sobre ideologias dominadoras e a maneiras pelas quais elas podem ser transformadas e rompidas, buscando uma equidade entre gêneros.

Conclusão

Esta pesquisa contribui para futuras investigações no âmbito do processo de ensino e aprendizagem através da prática de leitura de textos literários, comprovando que o trabalho didático com a leitura literária tem possibilidade e necessidade de ser

¹¹ É importante ressaltar que não existe uma pedagogia crítica, mas sim várias tendências de pedagógicas, como as pedagogias feministas, as pedagogias pós-coloniais e as pedagogias pós-modernas que, muitas vezes, são descritas sob o nome genérico de *pedagogia crítica* (MCLAREN, 1997, p. 259). Os fundamentos teóricos dessas pedagogias têm suas raízes na teoria crítica da Escola de Frankfurt, cuja influência se evidencia no pensamento de Paulo Freire (1977).

significativo para o leitor em formação, fornecendo a ele subsídios para que seu senso crítico e questionador seja constantemente estimulado.

Ainda que paulatinamente, a leitura literária realizada nas aulas de Língua Portuguesa deve e pode trabalhar as habilidades dos alunos, de modo que eles consigam, em contato com a literatura, refletir criticamente sobre fatos sociais; sobretudo, ao propiciar uma prática leitora que, seguindo os pressupostos de Iser (1996, 1999) e Jauss (1994), ocasione não somente um confronto entre o que o texto literário trouxe e as experiências particulares dos alunos, mas também a expansão das informações, opiniões e crenças levadas para a sala de aula.

Referências

- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. *Notas de literatura I*. Tradução: Jorge de Almeida. 34ª Ed. São Paulo: Duas Cidades, 2003.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução: Mario Laranjeira. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BONGA, Lygia. *Tchau*. 19ª Ed. Rio de Janeiro: Casa da Lygia Bojunga, 2014.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2ª Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2016
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. 2ª Ed. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSTA, Márcia Hávila Mocci da Silva. *Estética da Recepção e Teoria do Efeito*. S/d. Disponível em: <https://abiliopacheco.files.wordpress.com/2011/11/est_recep_teor_efeito.pdf>. Acesso em 04 de outubro de 2017.
- FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. 24ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- EVANS, Vyvyan. *How Words Mean: lexical concepts, cognitive models, and meaning construction*. Oxford: New York, 2009.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução de Waltensir Dutra. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Editora Ática, 2002.

GIBBS, Raymond W. Why cognitive linguists should care more about empirical methods. In: MARQUEZ, Monica Gonzales; MITTELBERG, Irene; COULSON, Seana; SPIVEY, Michael J. *Methods in cognitive linguistics*. John Benjamins Publishing Company: Philadelphia, 2006.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999, v. 2.

_____. *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996, v. 1.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOUVE, Vincent. *A Leitura*. Tradução de Brigitte Hervor. São Paulo: Edunesp, 2002.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 1989.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 5ª Ed. São Paulo: Ática, 1999.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução: Alfredo Veiga Neto. 5ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Mãe de família comete crime só para ser presa e passar um tempo sozinha. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ugyxiHIYj6c>>. Acesso em 28 de julho de 2017.

MCLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução a pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Prêmios. In: *Casa Lygia Bojunga*. Página da web. Disponível em <<http://www.casalugiabojunga.com.br/pt/premios.html>>. Acesso em 18 de março de 2017.

ROCCO, Maria Tereza Fraga. *Literatura e ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1992.

ZUÑIGA, Miryan E. Apuntes para una pedagogia de los programas educativos com mujeres de sectores populares. In: BUTTNER, T.; JUNG, I.; KING, L. (Orgs.). *Hacia una pedagogía de género: experiencias y conceptos en documentos del Seminario Latinoamericano sobre experiencias en educación formal con mujeres*. Melgar,

Colombia, 28 oct.–1 nov. 1996. Fundación Alemana para El Desarrollo Internacional (DSE), Centro de Educación, Ciencia y Documentación (ZED), IUE, CAFAM, 1997.

Recebido em maio de 2019.

Aprovado em julho de 2019.