

**LEITURA DO GÊNERO CONTO NA SALA DE AULA:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA LETRAMENTO
LITERÁRIO EM TURMAS DE 6º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL²⁸⁴**

Susineire Afonso Guimarães (UESB)

susi.guimaraes@hotmail.com

Halysson F. Dias Santos (UESB)

halyssondias@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta uma proposta de intervenção voltada a turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo principal de promover o letramento literário mediante o estudo do gênero conto na sala de aula, com destaque para o chamado conto maravilhoso. A proposta de intervenção foi construída pela adaptação do modelo de Sequência Básica para letramento literário proposta por Rildo Cosson (2016) e privilegia estratégias de leitura de contos clássicos e populares. O aporte teórico-metodológico escolhido reúne estudos sobre leitura literária, formação de leitores e letramento literário. Finalmente, o artigo apresenta uma Sequência Básica dedicada ao conto “A Bela e a Fera”.

Palavras-chave:

Escola. Conto maravilhoso. Letramento literário.

ABSTRACT

This article presents an intervention proposal aimed at classes of the 6th grade (Elementary School), with the main objective of promoting literary literacy through the study of the short story genre in the classroom, with emphasis on the so-called marvelous tales. The intervention proposal was built by adapting the Basic Sequence model for literary literacy proposed by Rildo Cosson (2016) and privileges strategies for reading classic and popular tales. The work had as theoretical and methodological references studies on reading, formation of readers and literary literacy. Finally, the article presents a Basic Sequence dedicated to the short story “Beauty and the Beast”.

Keywords:

School. Marvelous tales. Literary literacy.

1. *Leitura literária e a formação de leitores na escola*

Sem desconsiderar o fato de que as práticas de leitura ocorrem em diferentes espaços e circunstâncias, é possível afirmar que a escola se

²⁸⁴ O presente trabalho divulga resultados parciais de pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UESB.

apresenta, diante das possibilidades de leituras do mundo e de leituras de textos, como um espaço propício às interações entre o leitor em formação e os diferentes tipos de textos, entre mundos reais e possíveis, os mundos literários. Entretanto, essa interação entre leituras e leitores na maioria das vezes, não se dá com fluidez. Muitos são os problemas relacionados à prática da leitura na escola, sobretudo quando temos em vista as leituras literárias. A escola pode se apresentar àqueles que nela ingressam e que nela permanecem por anos como um espaço de valorização da experiência literária e do imaginário. Mas, sabemos, nem sempre essa instituição, esse espaço social de partilha de saberes, consegue desempenhar esse importante papel.

A leitura é, como propõe Solé (1998, p. 22), “processo de interação entre o leitor e o texto”. Nesse sentido, a formação de leitores se dá pelo convívio literário, o contato direto com textos orais e escritos, ler e realizar reflexões, abordar diferentes habilidades de leitura literária, propor leituras diversificadas, com vários gêneros, planejar leituras progressivamente mais complexas, realizar releituras em grupo e individuais, oportunizar momentos de reflexão coletiva, promover momentos de síntese, registrar as impressões literárias por meio de fichas de leituras é que se aprende a ler literatura.

Portando, pode-se dizer que para a formação de leitores, para que o letramento literário seja alcançado, é preciso que nas aulas de Língua Portuguesa o texto seja objeto primordial de estudo e análise na sala de aula, estabelecendo sempre relações com o contexto social, realizando intertextualidade, fazendo ligações com textos verbais e não verbais literários e não literária exploração das potencialidades da língua na linguagem literária, valorização das relações de diacronia e sincronia da literatura, o que vai muito além da simples decifração de textos. Sem falar da função formadora da literatura, tal como preconizou Candido (2012; 2017) e outros autores (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987; COSSON, 2016).

A leitura exige a participação ativa do leitor na constituição de significados para o texto. Nessa linha de análise a formação escolar do leitor está diretamente ligada a sua formação cultural. Na obra *Andar entre Livros*, Teresa Colomer (2007) descreve a literatura como “um dos instrumentos humanos que melhor ensina ‘a se perceber’ que há mais do que o que se diz explicitamente” (COLOMER, 2007, p. 70). Nesse caso, estamos diante de uma das especificidades das leituras literárias. Como a autora segue dizendo, “qualquer texto tem vazios e zonas de sombra, mas

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

no texto literário a elipse e a confusão foram organizadas deliberadamente” (COLOMER, 2007, p. 70).

Como quem aprende a andar pela selva notando as pistas e sinais que lhe permitirão sobreviver, aprender a ler literatura dá oportunidade de se sensibilizar os indícios da linguagem, de converter-se em alguém que não permanece à mercê do discurso alheio, alguém capaz de analisar e julgar, por exemplo, o que se diz na televisão ou perceber as estratégias de persuasão ocultas em um anúncio (COLOMER, 2007, p. 70).

Uma leitura que permita um raciocínio sobre o que se lê é eficiente para o crescimento intelectual e o desenvolvimento de senso crítico por parte dos leitores. Isso ocorre quando a leitura conduz à constituição de novos saberes que permitam ao leitor aprender e imaginar enquanto realiza a leitura, assim como no momento em que apresenta suas impressões literárias para outras pessoas, que podem ser o professor, seus colegas, seus pais. Se o aluno consegue de fato interagir com o texto nesse nível, tendo como referência o que diz Colomer (2007) sobre a leitura, ele se tornou capaz realizar uma leitura significativa. Leitura que lhe permite, entre outras coisas, argumentar sobre o que leu e retornar ao texto, de forma a realizar comparações, contestações, críticas, a emitir opiniões sobre a obra lida, nesse nível, o aluno entende que o texto apresenta diferentes significados que podem ir além das palavras escritas. Nas palavras da mesma autora,

O progresso do leitor ocorre então a partir de uma leitura baseada nos elementos internos do enunciado, em direção a uma leitura mais interpretativa que utiliza sua capacidade de raciocinar para suscitar significados implícitos, segundos sentidos ou símbolos que o leitor deve fazer emergir; porque, como disse Henry James há mais de um século, o autor constrói o seu leitor muito mais que seus personagens. Quando o faz bem, ou seja, quando consegue interessá-lo, então o leitor faz a metade do trabalho (COLOMER, 2007, p. 70).

Quando foca o trabalho literário somente em uma atividade avaliativa que visa análise da estrutura ou sobre o enredo da história, o professor está deixando de trabalhar o essencial das aulas de literatura, que é a arte de interpretar, analisar, reconstruir e construir sobre as impressões da obra em estudo e de encontrar nelas novas leituras, novos registros de ideias e novas possibilidades de interpretação.

Nesse processo de formação do leitor, as diferentes interações obra/leitor possuem um status decisivo, contribuindo para a própria cons-

tuição de sentido do texto, abrindo, assim, novos caminhos para o aluno na consolidação do gosto pela leitura enquanto leitura significativa. É preciso ressaltar que, na leitura literária, a construção do sentido se relaciona tanto com a perspectiva do autor quanto com as formas de sua recepção. Segundo Terra (2014, p. 53-4), comentando uma passagem dos PCN sobre o “processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto”, a partir de diferentes tipos, objetivos e de seus conhecimentos prévios, “compreender um texto não é extrair dele um sentido que lá está pronto, acabado, mas, mediante a ativação de processos cognitivos, construir um sentido a partir de pistas presentes na superfície do texto”. Como segue dizendo,

Construção de sentido é um processo complexo e não deve ser confundido com a simples decodificação ou identificação de informações básicas. Como o sentido não está no texto, no processo de leitura, o leitor sai do texto e vai buscar, por meio de inferências, os conhecimentos necessários (linguísticos, textuais, enciclopédicos, interacionais) para a construção do sentido numa atitude colaborativa. (TERRA, 2014, p. 54)

A leitura literária integra conhecimento, inteligência, percepção, memória e imaginação que envolve diferentes processos de significação que vão da relação das obras literárias com o mundo e com a subjetividade a seu vínculo com outras obras literárias e não literárias.

Segundo Cosson, para que o letramento literário ocorra na escola devemos criar, nesse espaço institucional, uma “comunidade de leitores” (COSSON, 2016; 2019). Também enfatiza a importância de se construir um “programa de leitura” na escola, o que segundo ele é imprescindível “se quisermos formar os leitores literários” (COSSON, 2019, p. 131). Nesse sentido, é imprescindível, no ensino de literatura na escola, “compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada”, permitindo que a “leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige” (COSSON, 2016, p. 23). Para Cosson (2016, p. 23), “o letramento literário é uma prática social, e como tal, responsabilidade da escola”.

A proposta do letramento literário de Cosson (2016) está diretamente ligada a uma concepção de literatura e de leitura literária, segundo a qual, como fica evidente no capítulo “A literatura e o mundo”:

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. (COSSON, 2016, p. 17)

No entanto, como observa Cosson (2016, p.17), “para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização”, que, segundo Cosson, como se propõe demonstrar adiante em seu livro, se dará pela promoção do letramento literário. Para Cosson (2016),

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2016, p. 30)

Desse modo, lembrando as proposições dos PCN, assim como da BNCC (BRASIL, 1998; 2017), sobre a leitura e a formação de leitores no Ensino Fundamental, um leitor competente deve possuir iniciativa própria, selecionar textos que interessem a ele, relacionar um texto com diversos textos, ser autônomo e saber trabalhar com diversos gêneros literários. Esse deve ser o horizonte da escola quando pensamos em seus passos em direção à formação de leitores.

Tendo em vista, todas essas questões, é que propomos uma intervenção que tem em vista a formação de leitores, a promoção do letramento literário por meio do estudo de um gênero específico, já bastante explorado na escola, mas com enorme potencial para as práticas de uma leitura literária significativa na escola.

O gênero conto, com sua rica história, diversidade quanto às características estilísticas e estruturais e aos temas, continua se revelando como uma instigante forma narrativa, por meio do qual temos experiências literárias, estéticas, às mais diversas, desafiadoras e gratificantes. Os contos maravilhosos seguem como leituras que, para além de entreter ou educar, mesmo com a simplicidade de sua tessitura narrativa e a alegada ingenuidade de seu universo ficcional, permitem que instiguemos o interesse pela leitura e a reflexão sobre a realidade que nos cerca, realidade por vezes feroz e marcada pelas injustiças e pelos preconceitos.

Perguntamo-nos, então: Seria, portanto, possível, por meio de um contato com o gênero conto na sala de aula, caracterizado por uma real experiência de leitura literária e de interpretação coletiva dos textos lidos, assim como pelo estudo das particularidades desse tipo de literatura, promover o letramento literário em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental?

Para a apresentação da proposta de intervenção, no presente trabalho, optamos pelo foco em somente um conto, a saber, “A Bela e A Fera”, que será abordada com base no modelo de “sequência básica para letramento literário” proposta por Cosson (2016).

Esclarecemos, pois, que a proposta que expomos por meio deste artigo não corresponde a um trabalho sobre o conto maravilhoso, sobre o conto de fadas, tampouco sobre a obra de Jeanne-Marie Le Prince de Beaumont. Seguimos com a proposta de priorizar algumas das especificidades do gênero conto, independentemente do autor, o que não significa dizer que as obras classificadas como contos, entre eles “A Bela e a Fera”, e aquelas que utilizamos para construir outras duas seqüências básicas que, diante da exiguidade desse trabalho, não serão aqui divulgadas, não apresentem um amplo leque de distintivos que escapam a qualquer generalização. Não propomos um trabalho teórico, crítico ou historiográfico sobre o gênero conto, mas uma proposta de intervenção centrada na prática de ensino-aprendizagem, tendo o aluno como principal foco, o que nos permite, embora não seja o foco da pesquisa, conforme mencionamos, mobilizar, quando necessário, pressupostos e procedimentos da teoria, da crítica e da história literária.

2. Proposta de intervenção

Nesta segunda seção, faremos a exposição propriamente dita da proposta, primeiramente com breves considerações sobre o trabalho com o gênero conto na sala de aula e, em seguida, com a apresentação da proposta de intervenção. Momento em que discorreremos sobre o modelo de Sequência Básica de Cosson (2016) e descreveremos a adaptação desse modelo com vistas ao estudo do conto “A Bela e a Fera” em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental.

2.1. O estudo de contos na sala de aula

Em primeiro lugar, ao falar do estudo do conto na sala de aula, precisamos enfatizar seu caráter narrativo, o que servirá de ponto de partida nessa concisa exposição de alguns pressupostos concernentes à leitura literária de contos.

Com relação ao estudo de textos narrativos, Terra (2003) ressalta que precisamos ter em mente que “um texto narrativo não é uma soma de

frases narrativas”. Por essa razão, como propõe o autor, “a unidade de análise deverá ser sempre o texto” (TERRA, 2003, p. 134). Embora nele predominem “seqüências textuais narrativas”, e justamente por isso é classificado enquanto tal, “nesse tipo de texto podem-se encontrar também seqüências descritivas, argumentativas, explicativas, dialogais” (TERRA, 2003, p. 134). Disso decorre que

[...] estudo do texto narrativo deverá, então, observar como seqüências narrativas se articulam, que relação esse texto mantém com outros (inter-textualidade), que características composicionais apresenta, a que gênero pertence etc. (TERRA, 2003, p. 134)

Como segue dizendo, pondo em relevo os chamados “conhecimentos prévios”, mais precisamente, o conhecimento textual por parte do leitor, na leitura de um texto narrativo, um leitor dispõe, de no entender desse autor,

[...] de uma competência narrativa, o que significa que, entre os textos que lê, o leitor sabe distinguir aqueles que contam uma história dos que não contam, como é capaz de reconhecer versões diferentes de uma mesma história, de resumir uma história, de inferir quem é o narrador etc (TERRA, 2003, p. 134)

Finalmente, ainda de acordo com Terra (2014), no estudo de textos narrativos, como o são os contos, precisamos levar em consideração que “as narrativas podem se referir a um fato real ou imaginário”. Além disso, “o fato narrado em geral é uma ação atribuída a agente humano ou antropomorfizado (como nas fábulas)” (TERRA, 2014, p. 134).

Embora nem toda a produção ficcional da chamada literatura infantil possa ser classificada como contos, ou como narrativas breves (FARIA, 2008), quando pensamos em textos literários escritos ou destinados a crianças, boa parte deles apresentam tal característica. Por outro lado, como bem lembra Zilberman (2003),

Conto de fadas e literatura infantil são frequentemente confundidos e tornados sinônimos. E a maioria dos estudiosos, ao lidar com o primeiro, considera aprioristicamente a criança como seu público natural, uma vez que, como descreve Dieter Richter e Johannes Merkel, “a definição de contos de fadas (Märchen) não é dada nem pela forma literária, nem pela relação sócio-histórica em que aparecem estas narrativas, mas depende afinal de ser ele apropriado ou não para as finalidades da educação infantil burguesa”. (ZILBERMAN, 2003, p. 134)

Ainda em diálogo com os mesmos autores por ela citados na passagem, Zilberman (2003), segue pontuando que, considerando suas ori-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

gens, “nem os contos de fadas eram para crianças, nem faziam parte da educação burguesa” (ZILBERMAN, 2003, p. 135).

Quando hoje falamos nos livros consagrados como clássicos infantis, os contos de fada ou contos maravilhosos de Perrault, Grimm ou Andersen, ou as fábulas de La Fontaine, praticamente esquecemos (ou ignoramos) que esses nomes não correspondem aos dos verdadeiros autores de tais narrativas. São eles alguns dos escritores que, desde o século XVII, interessados na literatura folclórica criada pelo povo de seus respectivos países, reuniram as estórias anônimas, que há séculos vinham sendo transmitidas, oralmente, de geração para geração, e as transcreeveram por escrito (COELHO, 1991, p. 12).

Referindo-se ao gênero conto, tratando especialmente de “contos” destinados a leitores infantis, segundo Faria (2008) define do seguinte modo:

[...] designação de histórias e narrações tradicionais, que existem desde os tempos mais antigos, os quais, na sua origem, eram orais em sociedades ágrafas, transmitidas de geração em geração. Na Europa, Perrault, no fim do século XVII, e os irmãos Grimm, no início do século XIX, recolheram por escrito, segundo suas concepções e estilos. (FARIA, 2008, p. 23)

Nesse sentido, além de assumir a ideia de que contos são essencialmente curtos, a autora aponta para as adaptações de histórias tradicionais feitas por autores como Perrault e os irmãos Grimm no início da Idade Moderna, autores notadamente identificados, ao lado de Hans Christian Andersen, com a chamada literatura infantil e com os contos de encantamento, contos maravilhosos e contos de fadas (COELHO, 2000). E como Faria segue dizendo:

Essa corrente de pesquisa de contos populares não se interrompeu desde então, com pesquisadores que percorreram regiões de todos os continentes, recolhendo e escrevendo essa literatura popular. No Brasil, desde o século XIX, especialistas como Sílvio Romero, Couto de Magalhães, Mário de Andrade, Afrânio Peixoto, Luís da Câmara Cascudo, entre outros, vêm coletando literatura popular oral e escrita. (FARIA, 2008, p. 23).

Ainda de acordo com Faria (2008), com base nos estudos de Renée Léon, apresentados no livro *La littérature de jeunesse à l'école* (1994),

A literatura para crianças hoje abrange diferentes tipos de contos, entre os tradicionais e os modernos. Segundo Léon, os contos tradicionais (contos de fada, contos maravilhosos etc.) “tocam aspectos muito importantes de nossa natureza e de nossa história [pois] o conto constrói/estabelece o ser humano como um ser de linguagem e de cultura, para o qual todas as ati-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

vidades de sobrevivência (alimentos, roupas, relacionamento com animais e plantas) adquirem dimensões imaginárias e simbólicas”. Por isso, contos de fadas, lendas em geral de todos os povos, fábulas e histórias populares continuam a ser apreciados e a fascinar as crianças. (FARIA, 2008, p. 24)

No que diz respeito ao lugar dos contos na formação de leitores infantis, para Faria (2008), que se ampara no ensaio “A literatura e a formação do homem” escrito por Antonio Candido para sua definição de formação, destaca que, independentemente de serem “tradicionais ou modernas, as narrativas podem ser definidas como ‘expressão de modificações de um estado inicial’. Por isso, a estrutura das narrativas é essencialmente temporal” (FARIA, 2008, p. 24). Faria (2008) sintetiza “as fases de uma narrativa” adotando o seguinte esquema:

- a) Situação inicial: apresenta um estado de equilíbrio ou já um problema;
- b) Desenvolvimento: o equilíbrio passa a desequilíbrio com o surgimento de um problema. O “miolo” da narrativa concentra as tentativas de solução, com ou sem ajuda de pessoas ou atos reais ou da ordem do maravilhoso.
- c) Desenlace: pode ser feliz ou infeliz. No desenlace feliz, há a solução do problema e a recuperação do equilíbrio. No infeliz, o problema não é resolvido e o equilíbrio inicial não é recuperado (FARIA, 2008, p. 24, 61).

Embora não seja possível endossar que isso se aplica a todas as espécies de contos, mesmo os que foram escritos, adaptados ou destinados a um público infantil, podemos tomar como referência para a leitura de muitos contos da chamada literatura infantil e infantojuvenil, entre eles os contos de fadas, contos folclóricos e até uma parte dos contos infantis modernos.

A autora apresenta ainda uma terminologia para o estudo dessas narrativas: a) sequência narrativa; b) cenas; c) cortes da narrativa. Elementos fundamentais para o entendimento dos textos narrativos. As “sequências narrativas” são, segundo a autora, as “divisões da história”. Segundo Faria (2008, p. 35), tais sequências “podem ser compostas de diferentes cenas justapostas”. Desse modo, a sequência de uma determinada narrativa corresponde ao conjunto de cenas, unidades que compõem uma ação dentro do texto. Segundo Faria (2008, p. 35), “toda narrativa, ao se desenrolar no tempo, se divide em momentos-chave no fluir das ações”. Esses momentos são as partes da história. Quanto aos chamados

“cortes da narrativa”, segundo a autora, eles “têm uma função importante para a compreensão dos fatos narrados”. Uma segunda função desses cortes seria “amarrar ou desamarrar a ação, abrir ou fechar perspectivas” (FARIA, 2008, p. 35-6).

2.2. O modelo da sequência

Na proposta que ora se apresenta, como temos ressaltado, optamos por desenvolver a intervenção com base no modelo de sequência básica que Cosson (2016) propõe com o objetivo de promover o letramento literário na escola. Não obstante, decidimos manter ao menos um dos elementos da Sequência Didática segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a atividade que corresponde à produção final. De certo modo, acabamos realizando algo que poderia ser classificado como uma produção inicial durante o momento que, na proposta de Cosson, corresponde à etapa da motivação. Sendo assim, até certo ponto, foi possível fundamentar a proposta no modelo de Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Por esses motivos julgamos pertinente manter a exposição sobre esse modelo em nossas considerações metodológicas.

Como sabemos, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) definem Sequência Didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Conforme os autores, ela “tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82-3).

A sequência básica, por seu turno, conforme o modelo indicado por Cosson (2016), se estrutura, também de forma progressiva e interativa, em torno da experiência literária e da compreensão do texto. Em termos estruturais, “a sequência básica do letramento literário na escola, conforme propomos aqui, é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação” (COSSON, 2016, p. 51).

Construída com base nos pressupostos do letramento literário, a Sequência Básica, ao lado da sequência expandida – que, no fim das contas, conforme o próprio Cosson (2016, p. 72), a engloba como um de seus elementos, é apresentada como uma “sequência exemplar” mediante

a qual “as atividades das aulas de Literatura” são sistematizadas (COSSON, 2016, p. 48).

Como se pode notar, a Sequência Básica é concluída na etapa da interpretação. Porém, tal como sugere Cosson (2016), é possível, após a interpretação, propor algum tipo de atividade que permita ao professor a inserção da “sequência básica em sua prática cotidiana” (COSSON, 2016, p. 72). Justamente por isso entendemos ser possível, por exemplo, propor algo correspondente a uma produção final, segundo o modelo de Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como desdobramento da interpretação.

2.3. Etapas da sequência básica do letramento literário

Nesta seção, descreveremos as atividades organizadas segundo nossa proposta de adaptação da sequência básica do letramento literário (COSSON, 2016), que, como acabamos de dizer, trará, em alguns pontos, aspectos que podem ser associados a elementos do modelo de Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Evidentemente, a construção da sequência básica demandará a aplicação de um instrumento diagnóstico nas turmas em que pretendemos desenvolver a proposta de intervenção.

2.3.1. Motivação

Após a sistematização da Sequências Básica, iniciaremos as atividades com o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos e com a motivação, que conforme a proposta de Cosson (2016, p. 57), envolve geralmente, e em conjunto, “atividades de leitura, escrita e oralidade”. Entretanto, cabe ressaltar que, de acordo com Cosson (2016), isso não precisa ser tomado como modelo rígido, como se a motivação sempre devesse ter práticas de leitura, escrita e oralidade. Como segue relatando, com base em sua própria experiência, “algumas motivações exclusivamente orais ou escritas se mostraram igualmente positivas” (COSSON, 2016, p. 57). Contudo, para Cosson (2016, p. 57), optar pela integração de atividades que abarquem a leitura, a escrita e a oralidade ao planejar a motivação “parece ser uma medida relevante para a prática do ensino de língua materna na escola”, pois, no seu entender, “essas atividades integradas de motivação tornam evidente que não há sentido em separar o ensino da literatura do ensino da língua portuguesa porque um está conti-

do no outro” (COSSON, 2016, p. 57). Aliás, como destaca Cosson (2016, p. 55), um texto que é produzido durante a motivação pode, a depender do caso, “ser utilizado para introduzir a interpretação no final da sequência básica”.

A etapa de motivação também trará alguns aspectos de um “módulo de reconhecimento”, tal como propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Nesse sentido, além de servir ao propósito de incentivar os participantes em relação às atividades de leitura e interpretação que se seguirão após a introdução, essa etapa permitirá, ao lado da etapa da introdução, um aprofundamento do diagnóstico e a apresentação de conhecimentos preliminares sobre o gênero estudado. Em resumo, “a motivação consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo” da obra que será lida por meio da sequência básica (COSSON, 2016, p. 77).

2.3.2. Introdução

Na etapa da introdução, proporemos momentos que, para atingir o objetivo dessa etapa com vistas ao letramento literário, deverão ser dinâmicos e articulados, a saber, a apresentação da obra e do autor. Sendo assim, com dinamismo e objetividade, e sem perder de vista a centralidade da experiência literária no desenvolvimento das sequências básicas para letramento literário (COSSON, 2016), exporemos, nessa etapa, algumas informações sobre a vida e a trajetória literária dos respectivos autores, bem como sobre as obras selecionadas, o que inclui a apresentação de diferentes versões do texto, traduções e adaptações. Na introdução, também é importante, entre outras coisas, proceder com “a apresentação física da obra”, no caso aquela que traz a leitura principal, “momento em que”, segundo Cosson (2016, p. 60), “o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem a obra”.

2.3.3. Leitura

Segundo Cosson (2016, p. 63), na etapa da leitura, “ao indicar o texto, é conveniente que o professor negocie com seus alunos o período necessário para que todos realizem a leitura e, dentro desse período, convém marcar os intervalos”. No seu entender, “nem esses intervalos nem o período reservado à leitura podem ser muito longos, uma vez que

se corre o risco de perder o foco da atividade” (COSSON, 2016, p. 63). O conto, por causa da extensão, é um dos gêneros convenientes para a realização dessa etapa em sala de aula.

De “natureza variada”, os intervalos integram a etapa da leitura como “atividades específicas” que podem se realizar, por exemplo, pela leitura de outros textos que tenham alguma relação com a leitura proposta, “funcionando como uma focalização sobre o tema da leitura e permitindo que se façam aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto” (COSSON, 2016, p. 63). Para Cosson (2016, p. 64) o intervalo também funciona como um momento de “diagnóstico da etapa de decifração no processo de leitura”. Além disso, “por meio dele o professor resolverá problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração” (COSSON, 2016, p. 64).

Após a leitura do conto, os alunos responderão oralmente questionamentos sobre ambas as obras. O objetivo principal desses questionamentos será trabalhar as características do gênero narrativo e identificar os elementos da história trabalhada, compreendendo melhor o enredo da história e estudar o gênero conto maravilhoso.

A intenção é que, já na etapa de leitura, os alunos comecem a perceber as possibilidades de uma leitura crítica do texto. Entretanto, será na etapa da interpretação que esse aspecto do texto será devidamente explorado. Em seguida, passamos à interpretação propriamente dita do texto escolhido.

2.3.4. Interpretação

O momento da análise de interpretação da obra será pautado pelo direcionamento das leituras e de atividades propostas para registro das principais características do conto, bem como sua estrutura e reflexão de algumas questões que remetem ao contexto do aluno. Essa relação com as características presentes no cotidiano do aluno permite outras leituras, bem como ampliação dos sentidos dentro do texto estudado.

É, sobretudo, na etapa da interpretação que podemos explorar aspectos como a intertextualidade e os diálogos intersemióticos, bem como apresentar, propor, suscitar e/ou mediar discussões que estejam relacionadas a questões históricas, culturais, sociais, ideológicas que podem se relacionar às épocas em que a história foi adaptada, assim como a assun-

tos relativos aos nossos dias, à realidade histórica, à cultura e à sociedade em que estamos, professor e alunos, inseridos. Questões que, inclusive, poderão aparecer nas próprias impressões dos alunos participantes em relação aos textos lidos durante a etapa da leitura.

2.3.5. Modelo de Sequência Básica: A Bela e a Fera

SEQUÊNCIA BÁSICA Nº 1	
LEITURA PRINCIPAL: Obra: A bela e a fera Autor: Jeanne-Marie Leprince Beaumont Adaptação: Betsy Hearne Tradução: Eduardo Brandão Ano: 2013	LEITURAS SECUNDÁRIAS: 1. A bela e a fera (adaptação de Christiane Angelotti) 2. A bela e a fera (Jeanne-Marie Leprince Beaumont, Tradução Maria Luiza X. de A. Borges)
ETAPAS:	ATIVIDADES PROPOSTAS:
MOTIVAÇÃO:	1. Sondagem sobre o gênero conto e suas relações com a obra que será lida; 2. Sondagem e comentário sobre traduções intersemióticas da obra; 3. Indicação: <i>A bela e a fera</i> (animação da Disney, 1991); 4. Leitura da adaptação do conto feita por Christiane Angelotti.
INTRODUÇÃO:	1. Breve exposição sobre a obra (história, publicações, edições, estrutura, etc.); 2. Breve exposição sobre a biografia e a obra da Jeanne-Marie Leprince Beaumont; 3. Comentário sobre algumas das adaptações literárias da obra.
LEITURA:	1. Apresentação do texto (Capa, Estrutura da obra, Ilustrações do texto, etc.); 2. Leitura (1º momento) – Leitura Individual; 2. Intervalo 1 – Comparação entre as versões do conto; 3. Leitura (2º momento) – Leitura Coletiva; 4. Intervalo 2 – Contemplação e análise de algumas das imagens que ilustram as duas versões trabalhadas na etapa de leitura; 5. Leitura (3º momento) – Leitura Coletiva.
INTERPRETAÇÃO:	1. Releitura da obra; 2. Estudo dirigido da obra; 3. Discussão oral; 4. Atividade escrita – Comentário sobre as leituras.
Referências:	

- A *Bela e a Fera* [Beauty and the Beast]; longa metragem de animação. Walt Disney Pictures; Direção de Gary Trousdale e Kirk Wise. Roteiro de Linda Woolverton. 1991.
- BEAUMONT, Jeanne-Marie Leprince. *A Bela e a Fera*. Adaptação de Christiane Angelotti.
- BEAUMONT, Jeanne-Marie Leprince. *A Bela e a Fera*. In: HEARNE, Betsy (Ed.). *A bela e a fera ao redor do globo: Europa, Ásia, América do Sul*. Tradução de Eduardo Brandão. Adaptação de Betsy Hearne. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.
- BEAUMONT, Jeanne-Marie Leprince. *A Bela e a Fera*. In: PERRAULT, Charles; GRIMM, Jacob e Wilhelm; ANDERSEN Hans Christian et al. *Contos de fadas*. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BEAUMONT, Jeanne-Marie Leprince. *A Bela e a Fera*. In: TATAR, Maria (Ed.). *Contos de fadas: edição comentada e ilustrada*. Trad. de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BEAUMONT, Jeanne-Marie Leprince. *A Bela e a Fera*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2016.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2016.
- KEMP, Phillip (Ed.). *Tudo sobre cinema*. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.
- LEIGH, Danny et al. *O livro do cinema*. São Paulo: Globo livro, 2016.
- SABADIN, Celso. O cinema de animação. In: _____. *A história do cinema para quem tem pressa*. Rio de Janeiro, Valentina, 2019.

2.3.6. Produção Textual

Como produção final, que como explicitamos faz parte do modelo da Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), não sendo prevista na Sequência Básica do letramento literário segundo Cosson (2016), apresentaremos uma proposta de produção textual, a criação de um texto ficcional em forma de conto em que os alunos poderão utilizar, a seu critério, os personagens, os enredos, espaços e até mesmo derivarem suas composições dos contos e/ou imagens que leram, contemplaram e analisaram no percurso das atividades, permitindo e incentivando, contudo, que demonstrem sua criatividade na elaboração dos textos. Os contos produzidos pela turma serão reunidos, encadernados em forma de livreto para que fiquem disponíveis a outros leitores que não fazem parte da turma.

3. Considerações finais

Podemos ressaltar que o modelo de Sequência Básica do letramento literário proposto por Cosson (2016) como ferramenta de ensino de literatura poderá contribuir para a formação de alunos de 6º ano no que se refere a práticas de leitura voltadas aos contos, pois permite o

domínio do gênero de forma gradual, passo a passo, facilitando a identificação da relação forma/conteúdo/estilo na construção do texto. E, acima de tudo, viabiliza experiências literárias com os textos mediante diferentes modalidades e momentos de leitura. Além favorecer o trabalho com a leitura, produção textual, oralidade de forma simultânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUMONT, Jeanne-Marie Leprince. A Bela e a Fera. In: HEARNE, Betsy (Ed.). *A bela e a fera ao redor do globo: Europa, Ásia, América do Sul*. Tradução de Eduardo Brandão. Adaptação de Betsy Hearne. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.

_____. A Bela e a Fera. In: PERRAULT, Charles; GRIMM, Jacob e Wilhelm; ANDERSEN Hans Christian *et al.* *Contos de fadas*. Trad. de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. A Bela e a Fera. In: TATAR, Maria (Ed.). *Contos de fadas: edição comentada e ilustrada*. Trad. de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

_____. *A Bela e a Fera*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 13 de dezembro de 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Remate de Males*, 3 dez. 2012.

_____. O direito à Literatura. In: _____. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017. p. 171-93

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: história, teoria, análise*. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*. São Paulo: Ática, 1991.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livro: A leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2016.
- FARIA, Maria Alice. *Como usar a Literatura Infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2008.
- KEMP, Phillip (Ed.). *Tudo sobre cinema*. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.
- LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: histórias e histórias*. São Paulo: Ática, 1987.
- LEIGH, Danny *et al.* *O livro do cinema*. São Paulo: Globo livro, 2016.
- SABADIN, Celso. O cinema de animação. In: _____. *A história do cinema para quem tem pressa*. Rio de Janeiro, Valentina, 2019.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- TERRA, Ernani. *Leitura do texto literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.