



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA**

ALESSANDRA SILVA DE JESUS

**PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LITERATURA: UMA PROPOSTA
NORTEADORA DA PRÁTICA DOCENTE**

**CAMPINA GRANDE - PB
JUNHO - 2018**

ALESSANDRA SILVA DE JESUS

**PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LITERATURA: UMA PROPOSTA
NORTEADORA DA PRÁTICA DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Coordenação do Curso de Letras – Língua Portuguesa – da Universidade da Paraíba, como pré-requisito para obtenção do título de Licenciatura em Língua Portuguesa. Área de concentração: Literatura de Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Me. Micaela Sá da Silveira.

**CAMPINA GRANDE - PB
JUNHO - 2018**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

J58p Jesus, Alessandra Silva de.
Processo de ensino-aprendizagem da literatura
[manuscrito] : uma proposta norteadora da prática-docente /
Alessandra Silva de Jesus. - 2018.
62 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras
Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Educação, 2018.

"Orientação : Profa. Ma. Micaela Sá da Silveira ,
Coordenação do Curso de Letras Português - CEDUC."

1. Ensino de literatura. 2. Letramento literário. 3. Ação
educativa. 4. Planejamento didático.

21. ed. CDD 372.62

ALESSANDRA SILVA DE JESUS

PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LITERATURA: UMA PROPOSTA
NORTEADORA DA PRÁTICA DOCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado à Coordenação do Curso de Letras
– Língua Portuguesa – da Universidade da
Paraíba, como pré-requisito para obtenção do
título de Licenciatura em Língua Portuguesa.

Área de concentração: Literatura de Língua
Portuguesa.

Aprovada em: 12/06/2018.

BANCA EXAMINADORA

Micaela Sá da Silveira 7,0
Profa. Me. Micaela Sá da Silveira (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Francielle Suenia da Silva 7,0
Profa. Me. Francielle Suenia da Silva
Universidade Federal da Paraíba (UEPB)

Iara Francisca Araújo Cavalcanti 7,0
Prof. Dra. Iara Francisca Araújo Cavalcanti
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

À minha mãe, Inez Pereira e a DEUS, por estes terem
me concedido a grande dádiva da vida, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus, pois Ele propiciou que eu alcançasse o fim de mais uma jornada em minha vida, concedendo forças sempre para superar os obstáculos e me conduzindo de forma que os perigos não me atingissem.

À minha mãe, Inez Pereira da Silva, que mesmo enfrentando dificuldades exerceu além do papel de mãe, o de pai também, assim da melhor forma possível me criou e educou.

Agradeço aos meus antigos e aos novos amigos, que ao seu modo, me ajudaram ao longo de minha jornada acadêmica. E, assim, peço a Deus que sempre proteja e traga bênçãos à: Carlos André Honorato, Katyane Ribeiro, Jaqueline Ferreira Cabral, Iêlda Ferreira Cabral, Josicleide Araújo Oliveira, João Paulo Aguiar, Tauna Souza, Alessandra Santos Silva, Michelle Gertrudes Cardoso, Kalina Couto Arruda e Lígia Albuquerque de Queiroz, como forma de agradecimento, uma vez que por mim mesma acho que não terei como retribuir a vocês.

Também me faço imensamente grata a minha orientadora, Micaela Sá da Silveira, por ter aceitado com muito generosidade a tarefa de conduzir a realização desta pesquisa. A senhora teve um papel fundamental para que eu chegasse ao fim de minha jornada acadêmica e isso nunca poderá ser esquecido por mim.

As professoras Francielle Suenia da Silva e Iara Francisca Araújo Cavalcanti, que compõem a nobre banca, pois aceitaram fazer parte dessa etapa na minha jornada acadêmica.

Estendo meus agradecimentos também a coordenadora do PIBID - CAPES Magliana Rodrigues, por conceder-me a oportunidade de atuar como docente/bolsista no subprojeto CLIC, no qual ao lado de grandes futuros profissionais da educação pude obter uma vivência que norteará a minha atuação como docente.

Por fim, agradeço a todos que compõem a UEPB, que de forma direta ou indiretamente trouxe a sua quota de contribuição ao decorrer dessa jornada acadêmica.

RESUMO

O trabalho com o literatura, atualmente, tem apresentado uma carência no que se refere às ações educativas que sejam pautadas na perspectiva do letramento literário. Nota-se uma presença massiva de atividades didático-pedagógicas com a não centralidade do texto literário e do aluno no processo de ensino. Assim, no presente artigo abordaremos o trabalho com leitura e escrita no percurso do ensino de Literatura, objetivando contribuir para o campo dos estudos literários produzidos na Educação Básica, através da reflexão diante da aplicação de uma Sequência Básica (COSSON, 2006), desenvolvida no projeto ligado a UEPB. O trabalho docente no qual ocorre a amplificação de propostas de leitura e escrita fundamentadas no letramento literário promove um ensino em que as habilidades sociocognitivas dos alunos estão em constante aperfeiçoamento, tal fato justifica a presente pesquisa. Ainda neste trabalho, apresentaremos uma proposta de material didático baseado no que foi utilizado na experiência, com algumas mudanças que surgiram diante da aplicação desta, bem como na reflexão acerca de sua viabilidade. Buscando evidenciar as atividades com o letramento literário, a base teórico-metodológica constituinte deste texto foi desenvolvida fundada nos documentos oficiais que regulamentam a educação e em teóricos como Cosson (2006), Freire (2013), Cândido (2004), entre outros. Através do trabalho desenvolvido, verificamos que as práticas de leitura e escrita quando planejadas visando um processo de formação de leitor literário crítico-reflexivo, acarreta ganhos qualitativos para o ensino da Literatura, proporcionando aos educandos tornar-se exímios proficientes.

Palavras-Chave: Ações Educativas. Letramento Literário. Planejamento Didático.

ABSTRACT

The work with the literature, today, has presented a lack in what refers to the educational actions that are based on the perspective of literary literacy. There is a massive presence of didactic-pedagogical activities with the non-centrality of the literary text and the student in the teaching process. Thus, in the present article we will focus on the work with reading and writing in the course of Literature teaching, aiming to contribute to the field of literary studies produced in Basic Education, through the reflection on the application of a Basic Sequence (COSSON, 2006), developed in project linked to UEPB. The teaching work in which amplification of reading and writing proposals based on literary literacy promotes a teaching in which students socio-cognitive skills are constantly improving, this fact justifies the present research. Also in this work, we present a proposal of didactic material based on what was used in the experience, with some changes that arose in the application of this one, as well as in the reflection about its viability. In order to demonstrate the literary literacy activities, the theoretical-methodological basis of this text was developed based on the official documents that regulate education and on theorists such as Cosson (2006), Freire (2013), Candido (2004) and others. Through the work developed, we verified that the practices of reading and writing when planned aiming at a process of formation of critical-reflective literary reader, entails qualitative gains for the teaching of Literature, providing the students to become proficient.

Keywords: Educational Actions. Literary Literature. Educational Planning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
2. A VIABILIZAÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO POR MEIO DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA BÁSICA	14
2.1. Sequência Básica: Pressupostos teóricos.....	16
3 REFLEXÃO ACERCA DA AÇÃO INTERVENTIVA: A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LITERÁRIO COMO CONDUTORA DA PRÁTICA DOCENTE.....	19
4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A PRÁTICA DOCENTE	35
4.1 Modelo de proposta de intervenção visando o letramento literário	36
5. CONCLUSÃO	59
REFERÊNCIAS.....	61

INTRODUÇÃO

O ensino de literatura, há um bom tempo, vem sendo tema de discussões e debates no contexto acadêmico, porquanto se tem repensado o modo como a Literatura deve ser abordada em sala de aula. As problematizações giram em torno das práticas metodológicas que são utilizadas para, deste modo, se obter um ensino que seja capaz de desenvolver, da melhor forma possível, nos/com os educandos as habilidades sociocognitivas através do trabalho com o texto literário.

O processo de ensino-aprendizagem da Literatura, em um bom número de instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, ainda se perpetua através de um trabalho docente que tem se mostrado pouco eficaz na condução dos alunos a uma formação crítico-reflexiva. Deste modo, é imprescindível a reformulação das experiências didático-pedagógicas integrantes desse tipo de processo, posto que é de suma importância que o aluno perceba que esta disciplina pode contribuir de forma significativa na formação de sua cidadania, pois, como afirma Magalhães (2009, p.153), “a literatura nos permite, de fato, vivenciar e (re)criar acontecimentos e experiências, sentimentos e emoções. [...] o texto literário apresenta uma natureza lúdica e convida o leitor a compartilhar do jogo da imaginação, da fantasia e ainda a brincar com as palavras”.

Diante dessa premissa, na qual a literatura propicia uma profunda diversidade de vivências e de construção do conhecimento, as práticas metodológicas a serem desenvolvidas em sala de aula precisam fomentar essa literatura que promove a humanização e, para isso, se faz relevante a reflexão de se repensar as práticas pedagógicas. Dessa forma, entremeada as perspectivas que colaboram com novas formas de escolarizar a literatura, está a do uso da Sequência Básica. Esta, por sua vez, caracteriza-se como método, em que atividades de leitura e escrita ao longo do processo de ensino-aprendizagem da Literatura passam a adquirir funcionalidade em sala de aula, conforme será discutido mais adiante.

Nessa conjuntura, o objeto de análise da presente pesquisa será um planejamento fundamentado na Sequência Básica, de Cosson (2006), desenvolvido e executado em um projeto ligado a Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Após esse tópico de análise constará um seguinte, o qual traz a Sequência Básica reformulada para nortear futuros profissionais da educação que tenham interesse pela proposta pedagógica aqui apresentada.

Com isso, esse trabalho apresenta características de pesquisa-ação, uma vez que foi abordada a intervenção desenvolvida em uma instituição de ensino público, que buscava formar através do letramento literário os alunos da educação básica que participavam do

projeto. Em sua abordagem consta a aplicação de uma sequência sobre “Cultura Cigana”, que durante a vivência ocorreu a mobilização dos participantes envolvidos na pesquisa, constituindo com novas formas de saberes.

Em conformidade com Thiollent (1994), a pesquisa-ação caracteriza-se em um tipo de pesquisa de cunho social e empírica, que é planejada e executada de forma associada a uma ação ou solução de uma problemática coletiva, na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema de forma cooperativa/participativa estão envolvidos.

Dessa forma, o presente trabalho contribui para as discussões que envolvem a área dos estudos da Literatura em ambiente escolar, de modo a estimular que futuras ações docentes sejam revistas para que o discente consiga ter suas capacidades sociocognitivas reforçadas/ampliadas, pois apresentaremos abordagens para que essa melhoria possa ser viável, como também a descrição das aulas ocorridas no projeto e a reelaboração da proposta de intervenção que fora fundamentada no letramento literário, visto que as práticas metodológicas sempre podem sofrer melhorias, tornando-as mais eficientes no cumprimento do objetivo de alcançar um aluno letrado literariamente.

Sendo assim, as questões-problema que norteiam o presente trabalho são: Qual é o papel das propostas de leitura e escrita desenvolvidas nas aulas de Literatura e se conseguem produzir resultados que conduzam o educando a adquirir conhecimentos sociocognitivos? Mediante tal questionamento, a hipótese suscitada, inicialmente, foi a de que as práticas de leitura e escrita, uma vez que realizadas da forma adequada, acarretam ganhos para o ensino da Literatura, como por exemplo, os discentes passam a perceber melhor as plurissignificações contidas no texto literário, o que enriquece seus conhecimentos de mundo, de forma a promover sua formação socialmente participativa.

Para especificar os objetivos desta pesquisa, no presente Trabalho de Conclusão de Curso se realizou uma avaliação de alguns aspectos da prática docente vivenciada durante o projeto, por meio da observação das aulas originadas neste e averiguou-se, através das atividades didáticos-pedagógicas se houve êxito ou não com as ações propostas, visto que o sucesso das práticas docentes resulta da aprendizagem dos alunos diante das práticas desenvolvidas. Além disso, ainda se desenvolverá de forma detalhada a reelaboração da Sequência Básica utilizada na intervenção realizada, que servirá como elemento norteador de futuras atividades didático-pedagógicas.

Mediante tal fato, intui-se contribuir ainda mais com a reflexão acerca das possibilidades metodológicas para serem utilizadas no trabalho com leitura e escrita nas aulas de Literatura. As aulas que serão descritas, advêm do desenvolvimento de propostas junto aos

participantes do projeto relacionado à Universidade Estadual da Paraíba em escola da rede estadual de ensino da cidade de Campina Grande - PB.

Dentre os recursos teóricos metodológicos incorporados ao longo dessa reflexão, quanto ao *modus operandi* das aulas literárias, está a perspectiva do letramento literário considerando os aspectos de leitura e escrita, de modo a torná-las materializadoras dos conhecimentos dos educandos. E, assim, propiciar-lhes um contato mais significativo ao que se refere aos conteúdos literários, conforme instrui as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2000), entre outros.

Dessa maneira, o presente trabalho se pauta em autores como Cosson (2006) que apresenta questões voltadas para o letramento literário, Paulo Freire (2013), que discorre acerca da utilização da curiosidade como base para o trabalho docente. Acoramo-nos em Antunes (2003), ao abordar a capacidade do aluno em enxergar as variadas significações permeadas nas linhas e entrelinhas do texto estudado, Reinaldo (2003) discorre sobre o texto como processo, entre outros autores, que corroboram com a necessidade de se rever a forma como a Literatura é escolarizada e o modo como os métodos devem ser aplicados, em busca de encontrar os melhores meios que conduzam o discente a apreender as plurissignificações inerentes aos textos literários.

A perspectiva dos autores apresentados corrobora a um ensino da Literatura que resulte no reforço da humanização do aluno, entendendo aqui a humanização a ser realizada por meio dos estudos dos textos literários como:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 2004, p. 180).

Diante disso, no referido trabalho consta uma abordagem sobre os aportes teórico-metodológicos a serem seguidos no trato do letramento literário e da Sequência Básica no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Como também são descritas as aulas da vivência ocorrida no projeto e posteriormente se apresenta uma proposta para o desenvolvimento de um trabalho regido sob a perspectiva do letramento literário, para nortear futuras aulas que contemplem o processo de leitura e escrita nas aulas de literatura, haja vista

que estas precisam ter o caráter de consolidar o conhecimento apreendido através dos gêneros literários e demais conteúdos relacionados.

Salienta-se que a proposta aqui apresentada é uma versão do planejamento didático do supracitado projeto, pois apesar de ser uma sequência que mais gerou resultados positivos dentre as que foram aplicadas até aquele momento no projeto, ainda assim, pode ser melhorada para que venha contribuir para ações educativas futuras, como apresentamos adiante.

2. A VIABILIZAÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO POR MEIO DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA BÁSICA

Em busca do aprimoramento do ensino dos conteúdos literários, muito se tem discutido acerca das metodologias aplicadas ao longo das aulas que lhe são dedicadas. Considerando que há uma crise no ensino da literatura, traduzida por um lado pela dificuldade do hábito de ler do educando que, em geral, não é estimulado a leitura dos gêneros literários da chamada literatura canônica, impostos nas aulas, uma vez que a grande maioria desses textos apresenta os seguintes aspectos: palavras de difícil compreensão, leitura que se distancia do mundo contemporâneo, além de serem contemplados de modo fragmentado em sala de aula. Por outro lado, encontramos a ineficiência dos métodos utilizados pelos docentes, a exemplo da forma como a leitura e a escrita são trabalhadas no decurso do processo de ensino-aprendizagem, que não cumprem o papel de instigar o interesse e desenvolver a competência dos discentes nas práticas de leitura dos textos literários, pois:

[...] o estudante não entra em contato com a Literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. [...]. Para esse jovem, Literatura passa a ser então muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública (TODOROV, 2009, p.10).

Além dos motivos anteriormente mencionados, a crise ainda se acentua por outro fator, o pouco espaço dedicado às aulas de Literatura dentro do componente curricular Língua Portuguesa nas escolas. Muitas vezes posta de lado, a obra literária, não raro, é usada como pretexto para o estudo da metalinguagem, da história da literatura ou das questões gramaticais, construindo uma concepção de ensino deturpada. Longe ser suporte do ensino de regras gramaticais, a Literatura em sala de aula, tem como “função” mais importante proporcionar uma melhor compreensão do mundo, pois “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, 2006, p.17), tal abordagem vem reforçar a ideia de que a literatura possui um caráter humanizador.

Contudo, mesmo que as discussões teóricas apontem caminhos e perspectivas distintas para um trabalho profícuo com a literatura na sala de aula, o ensino literário ainda está pautado na perspectiva historicista e orientado, em muitos casos, apenas pelo livro didático, contribuindo para uma aversão à leitura literária e a seus conteúdos por parte dos

alunos. Para reverter este quadro, os métodos de apropriação do conhecimento utilizados na escola vêm sendo repensados, no intento de tornar mais significativo e dinâmico o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a metodologia em sala de aula não deve pautar-se em paradigmas declarativos e conceituais, mas ser substituída por uma perspectiva que permita o estudo da Literatura integrado às propostas de leitura e de escrita, aliadas aos conhecimentos prévios, habilidades e competências dos discentes.

Em vista disso, a perspectiva que melhor aborda as propostas de leitura e escrita desenvolvidas nas aulas de literatura é o letramento literário, pois permite contornar, por exemplo, a questão da historiografia literária e corrigir outras inadequações presentes nos métodos aplicados em sala, tal como a não centralidade da leitura literária e do leitor no processo de ensino, entre outras questões igualmente importantes, estando assim em conformidade com o PCN+ (BRASIL, 2002, p. 55) que sugere que o ensino de literatura deve estar: “Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara [...]”. As OCEM reforçam a relevância do uso do letramento literário nessa readequação, ao declararem que: “Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito” (BRASIL, 2008, p. 54).

Com a finalidade de esclarecer o que é o letramento literário, se faz necessário uma melhor compreensão do conceito de letramento. Dessa forma, Soares (1998, p. 47) define “[...] letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Por sua vez, o letramento literário, enquanto extensão do conceito letramento, situa-se além da mera obtenção de habilidades de leitura dos gêneros dessa esfera, pois se trata de fomentar outra relação do educando-leitor com o texto literário: instaurando um processo de construção de sentidos para o que é lido através da experiência estética com a leitura.

A partir do letramento literário é possível tornar o leitor proficiente tanto ao que se refere a leitura quanto a escrita, fruindo e interpretando o texto literário, visto que este tipo de letramento redireciona o processo de escolarização da literatura, de maneira que a sua função social não mais seja negada e o seu ensino tenha um ganho qualitativo, pois a leitura, assim como a escrita, serão um verdadeiro espaço de resignificação do(s) texto(s) literário(s) no decorrer do processo de ensino, possibilitando ao estudante constituir-se coautor do texto literário lido, uma vez que suas hipóteses de leitura, inferências, constatações e reflexões

ganharão mais destaque dentro do processo de ensino-aprendizagem, considerando que no ensino de literatura:

deve ter como centro a experiência do literário. Nessa perspectiva, é tão importante a leitura do texto quanto as respostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras (COSSON, 2006, p.47).

Ao considerar essa premissa, na sala de aula, um dos procedimentos que pode corroborar para a efetivação da proposta do letramento literário e, assim redirecionar o processo de escolarização, de modo a melhorá-lo é a organização do trabalho docente através de um planejamento que proporcione meios que motivem o aluno a perceber suas dificuldades, a fim de adquirir novos conhecimentos sem excluir os anteriores. A seguir será realizada uma explanação do método mais adequado para a organização das práticas docentes.

2.1. Sequência Básica: Pressupostos teóricos

O ensino de Literatura ainda é limitado dentro de alguns espaços educacionais, tanto públicos quanto privados, há paradigmas concetuais e declativos, o que impossibilita o desenvolver de um processo de ensino-aprendizagem onde o reforço do conhecimento do aluno seja o real foco do trabalho docente. Nas aulas dedicadas ao estudo do gênero literário, a escolha destes para as práticas escolares em geral é baseada por fatores, a exemplo, da disponibilidade nos livros didáticos. Contudo, essa forma de escolha se contrapõe a prática cotidiana de leitura individual, que tem como base as preferências do aluno-leitor-escritor.

No ensino regular, pratica-se o estudo dos textos literários visando privilegiar a historicidade literária ou o estudo da gramática normativa. É de suma importância que se repense no ensino de literatura, tendo em vista, que o educando seja considerado como um leitor-escritor em potencial, fornecendo-lhe atividades diversificadas, que fazem parte da sua realidade histórico-social, com a finalidade de promover a construção de sua identidade, enquanto co-autor do gênero literário lido, além de um sujeito atuante em sociedade, pois de acordo com Chiappini (2005, p.109): “agindo sobre o mundo para transformá-lo e, para, por meio de sua ação, afirmar sua liberdade e fugir à alienação”.

Partindo dessa proposição, uma possível forma de solucionar esta problemática do ensino de Literatura concentra-se na utilização do planejamento do trabalho docente, de modo a se pensar em atividades de leitura e escrita que promovam a intercomunicação entre os conteúdos de Literatura e a realidade social dos discentes. Nesta prática busca-se propiciar ao educando um contato mais efetivo com a literatura, favorecendo o dialogismo entre ele e o

texto literário por meio de ações previamente planejadas, com objetivos também pré-estabelecidos.

É perceptível que, entremeados a ação social de cada sujeito, está o ato de planejar. O planejamento possibilita que o sujeito consiga nortear as suas atividades seja em que prazo de tempo for. Sendo assim, nos mais diversificados setores da vida em sociedade esta ação se faz imprescindível, não sendo diferente ao que se refere ao trabalho do professor em âmbito escolar. Através de um planejamento onde se vise sempre à qualidade e a intencionalidade de todas as atividades didático-pedagógicas, ao docente é possível que obtenha sucesso ao desenvolver seu trabalho, pois:

Qualquer atividade, para ter sucesso, necessita ser planejada. O planejamento é uma espécie de garantia dos resultados. E sendo a educação, especialmente a educação escolar, uma atividade sistemática, uma organização da situação de aprendizagem, ela necessita evidentemente de planejamento muito sério” (SCHMITZ, 2000, p.101).

Com base nesse pressuposto, em que a organização da situação de aprendizagem necessita ser planejada de forma séria, um dos métodos que pode auxiliar o professor no alcance desse objetivo é a utilização da Sequência Básica de Cosson (2006), sobre a qual o autor diz que o “[...] objetivo é apresentar possibilidades concretas de organização das estratégias a serem usadas nas aulas de Literatura do ensino básico” (COSSON, 2006, p. 48).

Nesse tipo de sequência, para que se ocorra à concretização da organização das estratégias, esta é constituída por quatro passos que são: motivação, introdução, leitura e interpretação. O primeiro passo intitulado: motivação caracteriza-se em um procedimento que oportuniza ao educando um preparo para o contato que terá com o gênero literário e a forma como será conduzida esta primeira fase determinará ao ser executada da melhor maneira o êxito inicial da aproximação do leitor com a obra. Cosson (2006) aborda que o elemento lúdico das motivações contribuem para o aprofundamento da leitura literária, assim se justifica a sua aplicação no início da sequência básica. Cabe frisar que, na motivação, as atividades de leitura, escrita e oralidade atuam conjuntamente dentro do processo de ensino.

O segundo passo dessa sequência nomeado: introdução, neste é realizada uma apresentação da obra e do autor. Ao se explicar sobre a obra que irá trabalhar em sala, o docente deve falar da importância desta naquele contexto, para que desse modo fique justificada a escolha do gênero literário em questão. Ao que tange sobre as informações em relação ao autor, estas devem ser expostas de maneira breve e apenas constar as ligadas a obra

estudada no momento. Cosson (2006) frisa a necessidade de se apresentar fisicamente o texto aos discentes, independentemente do método usado nesse passo.

O terceiro passo da sequência básica é leitura. Neste momento do planejamento o educador pede aos seus educandos que estes façam a leitura do texto literário e apenas se coloca no “papel” de auxiliador ao decorrer dela, pois: “O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura” (COSSON, 2006, p. 62). O ideal é que o docente em comum acordo com seu alunado determine um tempo à execução da leitura, mas em caso de livros completos, também determinar intervalos e nestes caberá ao professor buscar diagnosticar as possíveis dificuldades por parte dos discentes em suas leituras.

No quarto e último passo: interpretação. Essa última etapa da sequência configura-se na: “[...] construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor leitor e comunidade” (COSSON, 2006, p.64). A interpretação é composta dentro do letramento literário por dois momentos: interior e exterior: o momento interior é: “[...] aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura. É o que gostamos de chamar de encontro do leitor com a obra” (COSSON, 2006, p.65). Nessa fase do planejamento ocorre as inferências por parte do educando, de modo que construirá o sentido do texto, assim não pode ser substituída por nenhuma outra ação educativa, uma vez que este é o momento de encontro entre leitor e obra.

O momento exterior, ainda para Cosson (2006, p. 65) é a: “[...] concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade”. Esse momento contribui para o reforço da importância e força do ensino de Literatura, além de sua função social, sendo que a leitura nos revela muito mais do que uma interpretação da obra, mas propicia uma interação com o mundo, a construção de novas verdades, lições, e aprendizado para nossa vida cotidiana.

Uma forma de colocar em prática o ato de construção do sentido em relação ao texto literário é por meio da prática escrita, a qual se configurará no compartilhamento do que foi apreendido pelos alunos em relação ao gênero literário estudado e pode ser realizado de variadas formas, pois: “Esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos” (COSSON, 2006, p. 66), portanto, não há restrição ao que tange as atividades de interpretação, uma vez que estas conservem o seu aspecto de registrar as inferências do texto trabalhado em sala de aula.

3 REFLEXÃO ACERCA DA AÇÃO INTERVENTIVA: A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LITERÁRIO COMO CONDUTORA DA PRÁTICA DOCENTE

A prática metodológica que será abordada aqui resulta de um trabalho com a literatura, desenvolvido em sala de aula através de um projeto pertencente a Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Este projeto é orientado na perspectiva de que ensinar literatura é possibilitar aos discentes a ampliação das suas capacidades sociocognitivas, de modo que saibam como melhor se posicionarem e argumentarem seus pontos de vista frente ao meio social em que estão inseridos. Dessa maneira, o planejamento didático apresentado por meio da descrição das atividades didático-pedagógicas orientadas pelos docentes/bolsistas do projeto, teve sua fundamentação nas premissas da Sequência Básica de Cosson (2006) que, conforme discutida no tópico anterior é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Tal procedimento visa à organização das aulas através da aplicação de atividades diversificadas que instiguem os educandos a uma participação mais efetiva no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, motivando-os a se interessarem pela leitura literária e, ainda, a estarem habilitados a desenvolverem produções escritas e orais que tenham importância em âmbito social.

Os recursos metodológicos que envolveram as práticas de leitura e escrita em aulas literárias, aqui abordados, foram pensados de modo que atendessem às necessidades sociocognitivas dos discentes das séries 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio da Escola onde o projeto funcionava desde o ano de 2012.1.

Logo, o *corpus* da presente pesquisa é a Sequência Básica desenvolvida a partir do tema “Cultura Cigana”, que foi pensada como forma de fortalecer e a ampliar os horizontes de leitura e escrita dos alunos participantes do projeto, originando uma experiência que apresentou resultados significantes, visto que ao se refletir de modo geral, sobre a prática apresentada, os aspectos negativos decorrentes deste trabalho realizado não trouxeram prejuízos para o seu resultado final.

Ressalta-se aqui, que essa escolha para o *corpus* se deu pelo fato de que, para a formação cidadã do aluno, são relevantes que as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em sala contribuam para o letramento literário, pois dessa maneira o discente será motivado a adquirir conhecimentos que o ajudarão a integrar-se ao mundo social. Esse trabalho desenvolvido no projeto propiciou o desenvolvimento de conhecimentos pelos discentes, por meio do contato com gêneros literários e demais atividades: leitura e interpretação de gêneros textuais, dinâmicas, vídeos, filme, entre outras que foram elementos constituintes da

sequência citada. Dessa maneira, objetivou-se abordar o modo como o povo da etnia cigana é retratado tanto na literatura, quanto em outros meios apresentados ao longo da execução do referido planejamento didático. Dessa forma, todas as atividades nas aulas de literatura tiveram o intento de conduzir o aluno à reflexão sobre diversidade étnica cultural.

O planejamento didático abordado foi realizado ao longo de treze encontros, a culminância desse trabalho foi a elaboração de um roteiro e execução do mesmo por meio de sua dramatização, nos meses de setembro a novembro de 2014, cujo corpo docente foi composto por quatro licenciandos do curso de Letras Português da UEPB¹, sendo supervisionados por uma professora de Língua Portuguesa da escola onde o projeto estava sendo realizado. As aulas ocorriam duas vezes por semana, nas quartas e quintas-feiras, com duração de duas horas cada encontro. Cabe frisar, que todas as atividades pensadas para esse planejamento didático foram selecionadas, de maneira a cumprir com esse tempo de aula do projeto, visto que a duração de suas aulas é mais prolongada do que as do ensino regular.

No trabalho docente para o desenvolvimento dessa sequência, aliou-se o letramento literário ao uso da perspectiva dos gêneros textuais, de modo a estimular uma maior receptividade por parte dos alunos aos gêneros literários em si, que foram estudados ao decorrer do processo de ensino-aprendizagem da Literatura no projeto.

O uso dos gêneros textuais se deu com a abordagem do tema, como um “elemento introdutório” para o trabalho com os gêneros literários. A título de uma melhor compreensão, esse procedimento se encaixa no passo introdução da sequência básica explicitado por Cosson (2006). Destaca-se aqui que, para Bakhtin (1997), gêneros textuais ou gêneros do discurso são textos em que é característica a presença de enunciados com relativa estabilidade, sendo um produto gerado dos diversificados ambientes onde há a atividade humana. Tal concepção deixa transparecer que existe uma relação intrínseca entre os diversos textos e, o contexto no qual são produzidos e foi por este fator que os gêneros discursivos aderidos a sequência tiveram por propósito a condução do interesse do aluno à leitura dos textos literários em si.

Em vista do que explicita Bakhtin (1997), a incorporação de diversos gêneros textuais: charge, letra de músicas, notícia, entre outros, ao planejamento didático possibilitou a intercomunicação entre os conteúdos literários e o contexto social dos discentes, posto que essa prática visa estimular a formação do gosto individual de cada aluno/leitor e propiciar-lhes o contato com uma variedade de textos que, mais à frente, auxiliaram no desenvolvimento de

¹Durante o período de maio a agosto de 2014, o trabalho foi desenvolvido pelos bolsistas: Alessandra Silva de Jesus, Fabiana Maria dos Santos Souza, Jhonathan Antony de Sousa Santos Machado, Lígia Albuquerque Queiroz e Vanessa Kishima do Bú. Posteriormente, saiu uma bolsista do corpo docente do projeto no período de setembro a novembro de 2014, Vanessa Kishima do Bú.

seus próprios textos, segundo as exigências de seus meios sociais, tendo em vista que foram focados os aspectos que envolviam as condições de produção tanto do texto literário trabalhado como dos gêneros textuais, fato que favoreceu o dialogismo entre o aluno e o texto literário.

Assim, o planejamento didático sobre “Cultura Cigana”, teve por objetivo conscientizar os alunos sobre os preconceitos existentes com relação a etnia cigana por meio do uso de gêneros literários e o resultado final alcançado foi satisfatório em que se pode avaliar que os discentes conseguiram ampliar e fortalecer de maneira efetiva os seus horizontes de leitura, mesmo que ao decorrer de sua execução houve alguns contratemplos, a exemplo da interferência externa no dia da apresentação, pois o auditório da escola onde ocorreu a dramatização, por englobar a cantina e haver alunos e funcionários circulando pelo espaço fazendo certo barulho, acabou por interferir a concentração dos alunos envolvidos na apresentação e dos espectadores na hora da dramatização, o ideal seria um local que apenas os envolvidos na peça e os que foram assistir pudessem ter acesso, mas não foi possível obter tal ambiente naquele momento.

A abordagem em torno da referida temática visou refletir a perspectiva de que a prática docente deve propiciar a geração de uma reflexão crítica por parte do discente, assim a escolha de uma temática relacionada a uma problemática social o conduzirá a melhor compreender o âmbito em que está inserido e os demais sujeitos com quem se relaciona ou que irá se relacionar posteriormente. Sobre a utilização de um tema ligado ao social em aulas de Literatura, os PCN discorrem que:

Este tema propõe uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica cultural que compõe a sociedade brasileira, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias, oferecendo elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação. A afirmação da diversidade é traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, tendo a Ética como elemento definidor das relações sociais e interpessoais (BRASIL, 2000, p.121).

Estando fundamentado nessa premissa do PCN, a escolha desse tema para a sequência aplicada no projeto deu suporte para a abordagem da diversidade cultural, tendo em vista que o país em que vivemos tem sua população constituída por diversos povos e, dentre eles, tem-se o povo da etnia cigana. Dado o fato de tamanha pluralidade de povos, é bastante relevante

que o docente incorpore no processo de ensino-aprendizagem temas que suscitem debates e reflexões sobre diversidade cultural, para que o aluno/cidadão possa construir, da melhor forma, a sua identidade, o seu caráter.

Para o trabalho com a temática apresentada, os objetivos específicos a serem alcançados foram: o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo dos alunos; o aperfeiçoamento da competência de leitura e interpretação de textos literários e não literários; a compreensão do que é o preconceito e seus vários tipos; a compreensão de como a figura da cigana é representada na literatura e na música; apresentação da cultura, história e a religiosidade dos povos ciganos; a desconstrução da visão negativa que os não ciganos transpassaram em algumas obras literárias em relação aos ciganos, apresentação das políticas anticiganas e pró-ciganas e, como atividade final, a elaboração e encenação de uma peça teatral.

A escolha da temática abordada nesta sequência originou-se do interesse dos alunos do projeto, em ver em aulas literárias algum tema que os conduzisse a conhecer uma cultura distinta da deles, tendo em vista que um dos principais objetivos do projeto é instigar a fruição, prescrita por Cosson (2006) e pelas OCEM (2006). A escolha dos textos literários teve por base essa vontade dos educandos, pois um dos meios mais eficazes para um ensino que induza nos discentes o gosto pela literatura é que lhes seja permitido, por exemplo, a sugestão dos temas a serem abordados nas aulas literárias, cabe frisar que essa postura do docente em envolver seus alunos no processo de seleção dos assuntos fundamenta-se nos princípios do letramento literário.

Uma boa parcela dos educandos que participaram do projeto no período 2014.2 em que a supracitada sequência foi aplicada, por participarem das aulas desde o período 2014.1, já possuía uma boa desenvoltura tanto em leitura como em escrita, pois o desenvolvimento de tais habilidades foi priorizado pela prática docente aplicada no projeto desde o seu início. Para tanto, foram desenvolvidas atividades envolvendo leitura e escrita, contendo por intuito que o alunado tivesse um contato mais efetivo com os textos literários e não literários de uma forma que lhes possibilitassem uma formação “humanizadora” e crítico-reflexiva, rompendo com a velha perspectiva historicista.

Todas as práticas que envolvem a leitura e a produção de texto no projeto, sempre foram elaboradas fazendo-se uso da perspectiva do letramento literário como base, em busca de que os alunos fossem estimulados a refletirem sobre a realidade a que fazem parte, por meio da leitura e interpretação acerca dos textos literários estudados.

Os alunos, dentro do possível, tanto na sequência sobre “Cultura Cigana”, assim como em sequências anteriormente executadas, demonstraram bom desempenho ao longo do desenvolvimento da sequência, uma vez que o nível de criticidade durante os debates era satisfatório, a argumentação presente nos textos deles com bastante frequência apresentava-se de forma coerente e interessante, assim sendo através de tal fato, pode deduzir que este se configura em um resultado positivo do trabalho docente fundamentado na perspectiva do letramento literário desenvolvido no referido projeto.

Cabe ressaltar que, como todo planejamento, por mais bem pensado que este seja, ainda assim ocorrem imprevistos e outros fatores que fazem com que o trabalho previamente organizado não se realize em sua totalidade da forma que se era esperado e, ao decorrer dos planejamentos aplicados no projeto e neste aqui descrito obviamente houve algumas quebras de expectativas, entretanto os docentes/bolsistas conseguiam contornar o problema, o que possibilitava a geração de mais resultados positivos do que negativos ao fim de cada processo de ensino-aprendizagem da Literatura no projeto.

No que tange aos primeiros seis momentos da referida sequência, a receptividade e interação dos alunos para com os gêneros literários, não literários, vídeos, músicas e demais atividades didático-pedagógicas foram bem positivas, já que eles estavam vivenciando, pela primeira vez, o contato com a temática sobre cultura cigana, que não é abordada em sala de aula do ensino regular², por serem atraídos pelo novo, pela possibilidade de desvendar algo que lhes é desconhecido e, ao longo de todo o estudo, como esperado no momento de planejamento dessa sequência, os alunos demonstraram ao decorrer de cada encontro o seu envolvimento com o estudo que estava sendo realizado, ao produzirem constantes questionamentos em busca de conhecer, obter mais informações e compreender da melhor forma que lhes era possível tudo o que era transmitido por meio desses estudos de Literatura.

A proposta de se trazer uma discussão sobre a “Cultura Cigana” como tema para os estudos dos textos literários dentro do projeto teve como premissa de que é papel do educador compreender que, na ação educativa, o sujeito/aluno não pode ser visto como um alguém que nada tem a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, pelo contrário, deve ser compreendido como um problematizador de suas relações com o meio social em que está

2 O projeto funcionava em horário contraposto ao período de aulas de Língua Portuguesa, ofertadas no ensino regular da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Raul Córdula, de modo a não interferir na aprendizagem dos educandos. As aulas do subprojeto servem como complemento das aulas regulares. O projeto possui uma dinâmica própria, visto que objetiva ofertar aos educandos um ensino de Literatura que inclua uma ação educativa contrária à visão historicista, ainda vigente no ensino regular de algumas escolas as aulas planejadas nesse projeto são divulgadas por meio de um blog, para que outros docentes possam acessá-lo em busca de obter informações que os auxiliem em suas próprias práticas.

integrado, como um sujeito passível de criticidade e partindo dessa percepção instigar a obtenção de conhecimentos por meio do uso da curiosidade, incitar o educando a fazer indagações, a conhecer, uma vez que Freire aborda que:

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer (FREIRE, 2013, p. 84).

Em vista disso, as experiências didático-pedagógicas foram pensadas, de modo que os discentes puderam ter uma melhor compreensão da realidade que os cerca por meio do “mergulho” nas linhas e entrelinhas de gêneros literários e não literários que continham diferentes visões³ relativas ao povo da etnia cigana e a sua cultura, tais como por exemplo: o poema “Canto cigano” de Cecília Meirelles, o conto “Faraó e a água do rio” de João Guimarães Rosa, a música “Sandra Rosa Madalena”, de Sidney Magal, a charge “O holocausto de Sarkozy”, de Carlos Latuff, entre outros.

A grande maioria dos participantes do projeto demonstrou um nível de leitura, de escrita, de crítica, de reflexão e de leitura de mundo bem satisfatório ao que condizia aos textos que foram estudados ao longo da sequência, posto que nas suas interpretações dos textos, muitos alcançaram uma boa percepção daquilo que os gêneros literários e de outros tipos apresentavam, refletindo assim que o trabalho desenvolvido ao decorrer das aulas alcançou o objetivo. Poucos eram os alunos que numa atividade ou outra não demonstravam interesse em participar efetivamente e quando isso ocorria o professor/bolsista responsável pela atividade buscava um meio de envolver aquele educando no que estava sendo proposto no momento.

Faz-se necessário ressaltar que, os seis primeiros encontros foram constituídos por gêneros literários, gêneros textuais, dinâmicas, filme, pois o objetivo de cada escolha era compor um planejamento que ofertasse aos discentes uma formação no letramento literário, assim tivemos por base os passos: motivação, introdução, leitura e interpretação, da sequência básica de Cosson (2006).

Passemos às descrições. As atividades didático-pedagógicas que constituíram os seis primeiros encontros da sequência sobre “Cultura Cigana” corresponderam aos três primeiros passos da Sequência Básica de Cosson (2006).

3 Os textos selecionados, tanto apresentavam visões positivas que valorizavam a cultura cigana, assim como visões negativas que acabam por contribuir para o aumento do preconceito étnico em relação ao povo cigano. O uso de texto com a visão negativa teve por intuito conscientizar os educandos de que o preconceito étnico precisa ser combatido.

No primeiro encontro, os professores realizaram uma rápida apresentação oral de si e do projeto, como também receberam os educandos em uma sala toda decorada. Para iniciar a aula, como elemento motivador foi realizada a “*Dinâmica dos rótulos*” com o objetivo de fazer com que refletissem sobre os rótulos que, muitas vezes, socialmente, estipulamos sem que as outras pessoas entendam o porquê e que em sua maioria não são condizentes com elas. A partir disso, discutiu-se o preconceito, que foi abordado em forma de slides, sendo apresentados vários tipos de preconceitos que existem em nossa sociedade e os alunos discutiram sobre cada um, do que se tratava, se já sofreram com algum, se conheciam alguém que tivesse passado por alguma situação. Em seguida, ouviu-se a música “*Sem preconceito*”, de Túlio Dek, que possibilitou uma reflexão acerca do que já havia sido discutido, expondo o quão nocivo e sem sentido é agir de forma preconceituosa.

O conteúdo foi sendo afinado, para que os alunos pudessem ter mais pistas sobre a temática, assim, os alunos assistiram o vídeo “*Minorias Étnicas*”, que enfocava exatamente o tipo de preconceito que seria trabalhado. O vídeo foi visto e discutido junto aos alunos e, nesse meio tempo, dois professores se prepararam para fazer uma apresentação. Concluída a discussão sobre o conteúdo do vídeo, os dois entraram em sala encenando uma pequena dramatização que serviu para que os alunos desvendassem o tema da sequência. Os professores trajados representando ciganos recitaram um poema e interagiram com os alunos simulando atitudes já socialmente associadas ao comportamento cigano, como ler mãos, jogar cartas. Os alunos perceberam de imediato do que se tratava. Nesse encontro não houve nenhum trabalho com texto literário, pois o intuito deste momento era que os alunos fizessem a descoberta do tema que seria trabalhado ao longo da sequência.

No segundo encontro, foi trazido como elemento motivador a dinâmica “*Quem é cigano?*” que foi realizada da seguinte maneira: Dividiu-se a turma em dois grupos, foi sorteado qual iniciaria o jogo e através de slides, foram expostas fotos de várias personalidades conhecidas do Brasil e, do mundo e assim os alunos tiveram que identificar quem era da etnia cigana. Os alunos se surpreenderam com algumas personalidades que eles nem desconfiavam que tivessem descendência cigana. Ao longo da dinâmica foi falado da biografia de cada um e, com isto, teve-se por objetivo que os alunos percebessem que apesar da marginalização deste grupo, na história têm-se nomes relevantes que representam esse povo nas mais diversas áreas e que a descendência cigana não é algo posto em destaque na vida dessas pessoas, pelo contrário, muitos ocultavam e até negavam essa origem.

Consecutivamente, foi lido e discutido juntamente com os alunos, o poema “*Canto cigano*” de Cecília Meirelles, autora relevante na nossa literatura e que tem descendência

cigana, tendo feito as considerações sobre o poema, foi ouvido e discutido a letra da música “*Sandra Rosa Madalena*”, de Sidney Magal, para que fosse estabelecido um paralelo entre a visão de uma mulher cigana sobre sua semelhante e a visão de um não-cigano. Os alunos foram instigados a falar sobre as diferenças e semelhanças encontradas e puderam perceber os contrastes existentes em cada forma de expor a mesma figura.

Finalizou-se o encontro com a leitura e discussão do conto “*A Cigana Rosa do Baralho de Ouro*” de Saul Guterres, que teve por objetivo a desmistificação da questão da religiosidade cigana, pois muitas pessoas associam os ciganos a religião, como se fazer parte desta etnia pressupusesse uma determinada crença e isto não acontece, fica a ressalva: o povo cigano é uma etnia e não uma religião e, dessa forma, o cigano é livre para seguir a religião que mais se identificar, a sua cultura não o impõe isto.

No terceiro encontro, deu-se continuidade a abordagem sobre a figura da mulher cigana, desta vez por intermédio de um filme, assim foi realizado o “CINE CLIC”, no qual os alunos assistiram ao filme: “*O corcunda de Notre Dame*”, que seria visto agora por outra ótica, afinal focamos nossos olhares na personagem das ciganas Esmeralda. Terminado o filme os alunos expuseram sua opinião e estes contrapuseram o modo como era exposta a mulher no filme com o modo como viram na música e no poema da aula anterior, vale salientar que todos os textos trabalhados em sala foram dispostos em módulos que são entregues aos alunos no primeiro encontro.

Devido a um longo período de feriados seguidos e interrupções devido às eleições foi realizada uma segunda divulgação do subprojeto na escola, que por motivos de agenda, não pode ser realizada antes do início das atividades. Sendo assim, antes do quarto encontro houve a divulgação para tentar alcançar um maior público e expor para a escola os resultados da sequência anterior, o que foi feito por meio de um vídeo que continha a compilação de várias fotos das atividades realizadas. Após o vídeo, como a sequência já havia sido iniciada, os professores fizeram para toda escola a mesma apresentação que haviam feito no primeiro encontro da então sequência, além de todos os outros professores também terem se vestido com adereços característicos da cultura cigana.

No quarto encontro, como elemento motivador, devido ao longo período sem aula, foi realizada a “*Dinâmica dos balões*” que teve como objetivo tanto retomar o que já foi discutido, como situar os novos discentes ingressos no projeto após a divulgação. A dinâmica funcionou da seguinte forma: os alunos escolhiam e estouravam um balão, dentro tinha uma pergunta relacionada ao conteúdo que eles tinham que responder, quem acertasse ganhava um

chocolate. Realizou-se esse momento rapidamente para, em seguida deu-se início a contextualização sobre a história dos povos ciganos.

Primeiramente, falou-se sobre a bandeira que os representa. Depois, foi assistido o vídeo “*A origem dos filhos do sol – ciganos no mundo*”, que serviu como base para a explanação, por meio de slides, da origem, conforme o título sugere e, da jornada que realizaram esses povos até chegarem a terras brasileiras. Em seguida, abordou-se sobre a cultura cigana, seus valores, as divisões grupais, lendas a seu respeito e foi exposto para os alunos um vídeo que mostrava a dança cigana. Em continuidade, foi disponibilizada em módulo e em slide uma charge que serviu de motivação para outro assunto que seria abordado, que foram as políticas anticiganas, pois além dos judeus, negros, homossexuais, os ciganos também foram perseguidos e praticamente dizimados na Segunda Guerra Mundial, mas essa perseguição não ficou no passado, atualmente, principalmente nos países balcânicos e na França, remetendo à charge, os ciganos são duramente perseguidos simplesmente por serem de uma cultura diferente. Foram mostradas também as cláusulas do Programa Nacional de Desenvolvimento Humano II de 2002, que vem tratar do direito dos ciganos, cláusulas estas que não são cumpridas e, por fim, foi lido e refletido o poema “*Dia negro da Roma*”, de Janardhan Pathania.

No quinto encontro, realizou-se a leitura do conto “*Faraó e a água do rio*”, de João Guimarães Rosa e de um trecho da obra “*Memórias de um Sargento de Milícias*”, de Manuel Antônio de Almeida. Essa leitura literária teve o objetivo de observar a visão que a literatura clássica brasileira tem dos ciganos, e pode-se constatar, que em geral, não é uma visão positiva, o que contribui para o reforço do preconceito contra os ciganos. O que foi reforçado por meio da fala de um palestrante cigano do grupo *calón*, da cidade de Equador, Rio Grande do Norte, Marcondes Dantas Cavalcante, que, além de comentar sobre as obras, falou de sua cultura, dos preconceitos que sofreu e sofre por ser cigano, assim como, se pôs à disposição para que os discentes esclarecessem suas dúvidas. Ao final, foi realizado um lanche como forma de agradecimento ao convidado.

No sexto encontro, foi desenvolvida uma oficina teatral com dois convidados, os professores Ednalda Ferreira e Josielio Marinho. Nesta atividade que teve por intuito permitir aos alunos terem uma maior consciência corpórea e perderem um pouco a inibição, tendo em vista que encenariam uma peça ao final dos estudos literários, os alunos participaram ativamente das atividades propostas pelos ministradores da oficina.

Por último, para encerrar esse planejamento didático foi executada uma atividade escrita que correspondeu ao passo interpretação da sequência básica de Cosson (2006), que

com essa, as interpretações por parte do alunado foi difundida no decurso da tessitura de um roteiro de peça teatral, que primeiro foi produzido em duas partes e posteriormente unido em um só. A elaboração desse teve como desígnio transmitir para a comunidade escolar as interpretações dos discentes acerca do conteúdo literário estudado, uma vez que, para uma formação significativa do aluno-escritor/leitor, o processo de ensino-aprendizagem precisa lhes possibilitar uma verdadeira capacitação de suas habilidades e isso pode ser realizado por intermédio de um trabalho discursivo que acarreta ao educando uma ação educativa que bem lhe conduz a ser letrado literariamente.

Tais ações foram fundamentais para que os alunos fossem encaminhados a uma reflexão e compreensão do contexto social que os cercam, isto é, a proposta de escrita elaborada no projeto foi respaldada na concepção que dá destaque à natureza social e interativa da linguagem, originando desta forma uma ação educativa que antagoniza as práticas tradicionais, que em geral se deslocam do uso social, por isso deu-se destaque a um trabalho em que o discente fosse reconhecido como produtor de texto e membro de uma sociedade, visto que:

O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos (BRASIL, 2000, p.18).

Diante do explicitado pelo PCN (2000), vendo o educando como produtor de texto, foi que no sétimo encontro, ocorreu o início da etapa interpretação, sucedendo a construção do roteiro de peça teatral com a orientação dos docentes/bolsistas, que posteriormente foi encenado para toda a comunidade escolar, contudo antes na primeira parte do encontro, os discentes por meio de uma aula que objetivou fornecer-lhes as informações necessárias para a tessitura da proposta de escrita, puderam aprender acerca da estrutura, dos atos, das cenas e do significado das rubricas dentro do texto de um roteiro de peça teatral. Alguns educandos que estavam tendo a sua primeira experiência na produção de um roteiro de peça teatral foram os que geraram alguns questionamentos, aqueles que já tinham conhecimento sobre como produzir esse gênero se mantiveram apenas prestando atenção.

Em continuidade, o professor/bolsista responsável por esta primeira parte do encontro fez a entrega de cópias de um exemplo de roteiro, para que tivessem uma melhor compreensão de cada elemento constituinte do texto teatral e, assim, proporcionar-lhes uma

melhor orientação que os conduziu a elaboração de seus próprios textos. Esclarecidas todas as dúvidas surgidas ao decorrer da primeira parte da aula, deu início a produção do texto em si.

De tal modo, após uma divisão da turma em dois grupos, o professor/bolsista responsável por este momento da aula lhes pediu oralmente e por meio de enunciado presente no módulo, que cada grupo elaborasse um roteiro de peça teatral, com temas relacionados a temática sobre a cultura cigana abordada ao longo das aulas de literatura anteriores.

Ao se refletir sobre essa ação educativa envolvendo a produção do roteiro, se fazem imprescindíveis duas melhorias aqui nessa ação: a primeira diz respeito a importância de uma revisão geral dos conteúdos estudados por meio dos gêneros literários, para que os alunos relembressem o que estes abordavam, já a segunda melhoria diz respeito a se ofertar uma seleção de exemplos de roteiros de peças teatrais contendo temas sobre o preconceito, com o intento de auxiliar os discentes a melhor compreender como este deve ser elaborado. O professor deve ter em mente que, por mais que já tenha trabalhado com um assunto em um planejamento seu anterior, caso for abordá-lo novamente deve fazê-lo como se o estivesse realizando pela primeira, mesmo que os educandos já tivessem tido um contato em outro momento com o assunto em questão, pois o discente pode ter esquecido e cabe ao educador sempre que possível reforçar os conhecimentos de seus educandos.

Ao primeiro grupo, o docente/bolsista designado para a orientação desta fase do encontro pediu de forma oral e por meio de enunciado presente no módulo, a elaboração do roteiro contendo o enredo abordando sobre o preconceito sofrido pelos ciganos tanto no passado como nos dias atuais. Já ao segundo grupo, também de maneira oralizada e com enunciado no módulo, foi incumbido que no enredo do seu roteiro fosse falado sobre a cultura do povo cigano, eles precisavam mostrar que essa deve e merece ser respeitada. Os professores/bolsistas do subprojeto acompanharam o andamento da execução dessa primeira etapa da produção de ambos os roteiros.

A condução desta aula transcorreu de forma tranquila, posto que grande parte dos educandos do projeto já tinham conhecimentos prévios sobre a estruturação de um roteiro de peça teatral advindos da aplicação de módulos anteriores, pois não foi a primeira vez que se fez uso deste tipo de prática metodológica no projeto. Além disso, alguns dos professores dessa escola, a exemplo da própria professora supervisora do projeto, já haviam realizado peças teatrais em âmbito escolar, sendo assim os alunos possuíam algum conhecimento sobre roteiro de peça teatral.

Não foi possível que os grupos terminassem de elaborar seus roteiros neste sétimo encontro. Em vista disso foi solicitado que dessem continuidade a atividade em casa e os

docentes/bolsistas do subprojeto deram suporte e orientação nessa elaboração por meio das redes sociais. Cada grupo escolheu um aluno que ficou responsável por fazer o repasse das informações sobre o andamento da produção da atividade escrita para os docentes/bolsistas. Esses alunos cumpriram com o que era esperado de sua parte, pois algumas vezes entraram em contato com os professores/bolsistas designados para este acompanhamento, em alguns momentos por e-mail, em outros, através do grupo do projeto no facebook.

A produção da peça teatral prosseguiu no oitavo encontro, o qual ocorreu na biblioteca, por se caracterizar no local mais calmo da escola, uma vez que essa atividade demandava concentração por parte dos dois grupos. Nesse encontro, com o auxílio dos docentes/bolsistas, os grupos fizeram algumas correções nessa primeira etapa do texto. As correções realizadas em ambos os roteiros se referiam ao conteúdo, pois cada grupo precisou articular melhor as ideias, para assim facilitar a compreensão dos textos dramáticos, em vista disso como estratégia de correção se observou os seguintes critérios: obediência as instruções dadas para a produção textual, obediência à temática, assimilação do conteúdo advindo do estudo dos textos literário e coerência das ideias.

Ainda nesse momento, os professores/bolsistas que conduziram as correções do texto de cada grupo ficaram incumbidos de, ao constatar alguma falha no texto, explicar novamente o conteúdo ou o modo e a estruturação para a realização do roteiro da peça, para que os próprios integrantes dos grupos tivessem condições de reescreverem os roteiros. O roteiro do primeiro grupo resultou em um texto de três páginas e o do segundo, foi elaborado em duas páginas, todos os dois escritos à mão por eles.

Nessa aula, um aspecto que, após uma avaliação mais atenta do encontro, demonstra que precisa passar por uma melhoria, corresponde a importância de ter sido proposto um debate sobre o que foi escrito por cada grupo em seus roteiros. Os grupos de forma alternada apresentariam o seu roteiro e o outro, após o término da explanação, teria a oportunidade de emitir suas sugestões com o intuito de colaborar para o aspecto qualitativo do roteiro da peça teatral do grupo oposto.

Citam-se aqui etapas na produção do texto, posto que a prática metodológica aplicada na realização dessa proposta buscou seguir a perspectiva que considera o texto como processo e não como produto, posto que:

Vê-se assim que a produção de textos é concebida nesta abordagem como uma atividade recursiva, o que significa que se volta constantemente ao estágio inicial, avança-se, revisa-se o texto várias vezes, para só depois dar a tarefa por encerrada (REINALDO, 2003, p.94).

Nessa segunda etapa, na qual os dois grupos reescreveram os seus textos conforme as orientações dos docentes/bolsistas responsável por cada um, se buscou alcançar uma melhor informatividade e intencionalidade do roteiro da peça teatral para que a história que seria contada fosse compreensível. Esses fatores foram revisados, pois o texto teve, dentre outras metas, o intuito de transmitir/comunicar para os futuros leitores o nível atingido pelos grupos na aprendizagem dos conteúdos das aulas literárias e de demonstrar a ampliação das capacidades destes por meio do estudo que foi realizado com eles.

Os grupo foram reorganizando os atos e cenas de modo que o enredo de cada tivesse coerência e não se distanciasse da estrutura que um roteiro de peça teatral precisava ter. Ao final deste momento, um outro professor/bolsista que ficou incumbido do momento final do encontro ao conduziu esse momento da aula pediu que os dois grupos fizessem a junção dos dois roteiros, de maneira que estes se tornassem um só, essa junção ocorreu para facilitar a compreensão do que aborda a peça pelos futuros espectadores desta. Assim, os grupos ficaram encarregados de trazerem na aula seguinte a terceira etapa do texto.

No nono encontro, os discentes trouxeram a terceira e última fase do roteiro e, sob a orientação do docente/bolsista que conduziu este momento, foram realizadas novas alterações/correções, uma vez que os dois roteiros foram englobados em apenas um. Devido esta nova reescrita, alguns trechos precisaram ser modificados ou até acrescentados, por exemplo, foram adicionados trechos que seriam falados por um narrador, com o intuito de facilitar a compreensão sobre o modo como o enredo foi contextualizado.

Entretanto, foram poucas as modificações aplicadas nessa etapa do roteiro, porquanto os alunos, como aqui já citado, possuíam um bom nível de proficiência em sua escrita, dessa forma poucas foram as correções nos aspectos coesão e coerência e também na orientação das correções esses aspectos não tiveram destaque, a maior preocupação por parte dos docentes do projeto era de que o texto produzido pelos alunos fosse capaz de transparecer os avanços na obtenção de conhecimentos sociognitivos, não havendo a necessidade de uma quarta etapa de reescrita do texto.

Dando continuidade, próximo ao término desse encontro, foi feita a escolha de quem seria cada personagem e, conforme os alunos eram escolhidos, estes receberam as suas falas. Ocorreu em seguida um rápido ensaio apenas para demarcar as falas e foi verificado se o aluno realmente se adequava àquele personagem, pois o tipo físico do (a) aluno (a) precisava ser compatível com o do personagem, como por exemplo a aluna que faria a personagem da criança raptada, no segundo ato, precisava ser a de menor estatura entre as outras. Foi pedido

aos integrantes da peça, que estes ensaiassem em casa, uma vez que os encontros posteriores não seriam suficientes para prepará-los para a apresentação da peça que ocorreria no auditório da escola e que teria por público a comunidade escolar.

O texto do roteiro, após ser digitado, resultou em um quantitativo de quatro páginas. Com o intuito de auxiliar na compreensão deste relato, a seguir será apresentado um breve panorama do que aconteceu ao longo da peça criada e executada pelos alunos participantes do projeto. O roteiro da peça teatral recebeu o mesmo título que o do módulo em desenvolvimento, assim ficou intitulado por: “Cultura cigana: desmistificando preconceitos”, os alunos a estruturam da seguinte maneira:

- Primeiro ato - constituído de apenas uma cena, que versava sobre o preconceito que o povo da etnia cigana sofreu no passado; aqui o contexto escolhido pelos alunos foi o do holocausto. Na cena, os discentes mostraram um pouco do que ocorreu com os ciganos, durante o holocausto, no qual não somente os judeus, como também milhares de pessoas da etnia cigana foram torturadas e mortas a mando de Hitler.
- Segundo ato - constituído por uma cena, que tratou ainda da questão referente ao preconceito que os ciganos enfrentam, só que na atualidade; nessa cena os educandos fizeram uma abordagem sobre o estigma de que os ciganos roubam crianças. Aqui eles encenaram o roubo de uma menina por um homem, contudo a mãe da menina e o policial que veio atender o pedido de ajuda desta, deduzem erroneamente que os responsáveis pelo desaparecimento da criança foram um grupo de ciganos que estavam perto do local do rapto e por causa desse julgamento precipitado o policial prendeu aquele grupo.
- Terceiro ato - formado por três cenas, estas ainda deram continuidade sobre a abordagem do preconceito sofrido pelo povo da etnia cigana nos dias atuais; ao decorrer das três cenas, os discentes demonstraram que a relação entre a sociedade e o povo da etnia cigana é conflituosa, a sociedade nunca os vê com bons olhos. Assim sendo, foi dramatizado que um rapaz teve seu relacionamento impedido por seu pai, apenas porque este não lhe permitiu se casar com a moça por ela pertencer a etnia cigana e a família dela, para protegê-la de tamanho preconceito, afastou os dois.
- Quarto e último ato - estruturado por três cenas, que mostravam que a cultura cigana deveria ser respeitada, que as peculiaridades dessa não devem ser vistas como algo errado ou esquisito, pois eles possuem o direito de expressar-se a sua livremente; os alunos no decorrer das três cenas demonstraram alguns aspectos dessa cultura, por

exemplo, a leitura de mão e a dança, buscando mostrar o modo de vida dessa etnia e que a sociedade precisa compreender que o preconceito não pode mais ser perpetuado, que se faz necessário uma desmistificação. A peça foi encerrada com cada integrante completando a seguinte frase: “Ser cigano é...”; cada aluno completou a frase de modo a transpassar a sua apreensão acerca da cultura que foi estudada por meio dos conteúdos das aulas de literatura e assim, reforçaram o pensamento de desmistificação dessa cultura.

Poucas foram às interferências por parte dos docentes do subprojeto ao longo da tessitura do roteiro, todas as ideias e escolhas que integraram o enredo do roteiro da peça como um todo foram fruto da aprendizagem e interpretação que os educandos obtiveram ao decorrer dos estudos literários, pois de acordo com Cosson (2006, p. 115): “[...] é importante que o professor atue como um moderador e não catalisador da discussão”.

O primeiro ensaio geral ocorreu no décimo encontro, sendo realizado em uma sala, na qual os alunos puderam interagir uns com os outros e assim se habituarem ainda mais com os seus personagens, posto que já haviam ensaiado suas falas em casa. Até os discentes que iriam ficar apenas como figurantes na peça participaram do ensaio, visto que precisavam saber quais seriam as suas posições em cada cena ao longo dos atos. Cada professor/bolsista executou uma tarefa distinta neste encontro⁴. O ensaio foi um momento divertido, apesar da seriedade que este exigia, pois eram engraçados alguns erros que aconteciam ao longo do ensaio. Alunos que, em geral, eram mais reservados se mostraram bem participativos, pode-se observar essa diferenciação de comportamento, não só neste décimo momento, assim como nos encontros anteriores, fato que deixa transparecer mais um resultado positivo da ação educativa embasada no letramento literário, um ensino dinâmico transparece os resultados de “forma natural”.

No décimo primeiro encontro realizou-se o último ensaio, que ocorreu desta vez no auditório para demarcar onde iria acontecer cada cena e como os alunos estariam dispostos no palco, assim como houve o teste de figurino com os trajes que seriam utilizados na peça. Mais uma vez refletindo-se sobre a ação educativa aqui dialogada, se percebe a necessidade de que o ensaio realizado no auditório não tivesse se restringido a apenas um encontro, mesmo que alguns alunos já tivessem participado de peças teatrais dramatizadas naquele espaço escolar.

4 Devido ao corpo docente ser composto por quatro bolsistas, a realização da ação educativa era dividida de forma igual, de modo que cada docente pudesse exercer seu papel de educador na condução das aulas do subprojeto.

Esse se configura num aspecto a ser melhorado dessa sequência que abordou sobre cultura cigana.

A culminância do trabalho docente foi a encenação da peça teatral no décimo segundo encontro. A apresentação da peça teve por intuito divulgar o texto que os educandos produziram em sala para a comunidade escolar e os pais. O trabalho da proposta escrita foi finalizado com a sua apresentação mediante uma peça, pois é importante que o texto produzido em sala seja partilhado. Tanto os professores como os alunos chegaram mais cedo na escola para ornamentar o palco em que o espetáculo se realizaria e para repassar pela última vez as falas. Chegada a hora, nos bastidores, os atores se prepararam, apreensivos, mas também muito animados. Na plateia, os pais aguardaram ansiosamente a atuação dos filhos. No fim da apresentação, os pais dos educandos foram saudar seus filhos, porquanto estes executaram com muito êxito a peça.

Cabe frisar que, propor aos alunos que estes elaborassem um roteiro de peça teatral como um método interpretativo teve por intento reforçar a ampliação e o aprimoramento das habilidades sociocognitivas e comunicativas, posto que o trabalho com o teatro pode ser desenvolvido dentro das mais variadas disciplinas, assim se caracterizando em um complemento dinamizador destas, dessa forma essa atividade didático-pedagógica corrobora com o que a BNCC (2017, p. 194) orienta ao dialogar que: “O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção”. E, respaldado no que este documento oficial aborda acerca do fazer teatral que este propicia uma intensa troca de experiências, isso foi verificado ao longo da elaboração e encenação desse texto dramático, visto que alunos que eram inibidos ou que não tinham um verdadeiro interesse no início nas aulas, acabassem por sofrer uma verdadeira modificação em seu comportamento e passaram a ser os mais atuantes dentro das ações educativas.

Por fim, o décimo terceiro encontro foi o momento para realizar o *feedback* de todas as atividades realizadas durante o módulo 13, ocorrendo uma conversa com os alunos, na qual eles expuseram suas opiniões acerca do que foi realizado ao longo da sequência sobre cultura cigana e sobre o encontro anterior.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A PRÁTICA DOCENTE

Ao longo do presente trabalho, com o propósito de contribuir no sentido qualitativo do processo de ensino-aprendizagem da Literatura, foi realizada uma abordagem acerca de como deve ocorrer as aulas de literatura atelada a perspectiva do letramento literário, verificando a descrição da experiência advinda do projeto. Assim, almejando tal objetivo, procuramos desenvolver a melhoria da sequência didática aplicada, de modo que venha a auxiliar os profissionais da educação que recorrerem a este material.

Nessa conjuntura, para pensar em alternativas metodológicas para o trabalho com o letramento literário, possuímos por base os fundamentos constitutivos da sequência básica de Cosson (2006). No entanto, sabemos que a reflexão acerca das práticas docentes é o que faz o professor melhorar suas ações no contexto de sala de aula e, dessa forma, consideramos que alguns aspectos precisavam ser repensados para possibilitar a ampliação das capacidades dos discentes, de maneira a tornar possível a conscientização sobre a realidade social em que vivem.

Cabe frisar que o processo de ensino-aprendizagem da Literatura deve visar o ato da interação (sujeito e mundo), de acordo com os documentos oficiais OCEM (2006) e PCN (1998). Em vista disso, todas as atividades didático-pedagógicas que compõem a proposta de intervenção seguinte, objetivam a formação efetiva do aluno no letramento literário ao se utilizar de temas presentes nos gêneros literários a serem estudados.

Ainda, de acordo com Libâneo (1994), a estruturação do trabalho docente diz respeito à organização dos conteúdos que serão ministrados em aula e que devem ser planejados de forma intencional e consciente, visto que necessita ser realizado por meio de uma ação conjunta e ativa entre professor e educando. Portanto, a sequência didática facilita a estruturação do trabalho docente, não se detendo apenas ao livro didático, mas ampliando o universo de possibilidades que podem ser utilizadas pelo professor em sala de aula, de modo a tornar o processo de ensino-aprendizagem uma atividade dinâmica e voltada para a realidade dos educandos.

Em vista disso, que se desempenhará a apresentação da sequência básica aplicada no projeto, contudo esta passou por uma reformulação que visou corrigir algumas falhas que a versão original apresentava. Os seguintes pontos foram reformulados: inclusão de atividades escritas ao fim de cada interpretação dos gêneros literários, como forma de registrar o que os alunos apreenderão do texto, pois na sequência original as interpretações eram apenas

oralizadas sem ocorrer seu registro; apresentação e discussão dos textos dramáticos ao serem reescritos, para que dessa forma ocorra uma troca de opiniões e aconselhamentos entre os grupos no sentido de um ajudar o outro a melhorar o seu próprio texto, na sequência original as correções do texto dramático era realizada entre o professor/bolsista e o grupo que aquele docente estava responsável por ajudar, sem que um grupo opinasse no texto do outro; revisão dos conteúdos estudados ao longo da sequência antes de iniciar a produção do roteiro, procedimento que não foi executado no planejamento original; estudo de cinco exemplos de roteiros com o tema sobre preconceito, para auxiliar os discentes no momento de produção do roteiro de peça teatral ao fim da sequência, uma vez que na sequência aplicada no projeto, esse procedimento não foi realizado, o docente/bolsista encarregado por esse momento apenas entregou aos grupos cópias da estrutura de um roteiro, limitando a sua explicação apenas a esse exemplo; a última melhoria presente na sequência aqui apresentada refere-se a reorganização das atividades didático-pedagógicas para que a aplicação desse planejamento seja viável no ensino regular, que possui um tempo de duração de aula menor que a do projeto.

Cabe salientar que este planejamento objetiva servir de modelo norteador para os professores que desejarem trabalhar futuramente com o assunto sobre “Cultura Cigana” em suas aulas, dessa forma estes podem adequar a sequência a realidade e necessidades da turma, com a qual for trabalhar este tema. Nenhuma das ações educativas aqui apresentadas devem ser seguidas cegamente por quem consultar este modelo, uma vez que cada escola possui o seu contexto próprio. A seguir, consta a proposta de intervenção que nesta pesquisa tem por intuito servir de modelo para os profissionais da educação da área de literatura.

4.1 Modelo de proposta de intervenção visando o letramento literário

TURMA: 1º, 2º ou 3º ANO

HORÁRIO: TARDE (Tempo estipulado de aula: 2 aulas de 45 min cada)

DURAÇÃO DO TRABALHO: DEZ ENCONTROS

TEMÁTICA: “Cultura cigana: Desmistificando preconceitos”

MATERIAL NECESSÁRIO: Módulo didático, quadro branco e projetor de slides.

CONTEÚDO:

Preconceito étnico

Figura do cigano na literatura

Contexto sociocultural dos ciganos

SUBCONTEÚDOS:

1. Introdução dos estudos e abordagem sobre a figura da cigana sob visões opostas;
2. Abordagem sobre o povo cigano e sua origem, história, cultura, preconceitos;
3. Discutir sobre a figura do cigano, de como é visto na literatura;
5. Início da produção escrita;
6. Ensaio da peça;
7. Apresentação da peça.

OBJETIVO GERAL: Trabalhar a diversidade étnica-cultural, buscando desconstruir o preconceito existente em relação ao povo da etnia cigana por meio dos estudos e análises dos gêneros literários e textuais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Discutir o tema “Cultura Cigana” partindo do que os alunos entendem por esse assunto;
- Realizar análise de poemas, conto e capítulo de um livro;
- Desenvolver práticas de leitura e escrita, a partir dos estudos dos gêneros literários/textuais;
- Desenvolver o senso crítico e reflexivo dos alunos;
- Aperfeiçoar as competências de leitura e interpretação de textos literários e não literários;
- Compreender o que é o preconceito étnico;
- Analisar a figura da cigana na literatura e na música;
- Apresentar a cultura, história e a religiosidade dos povos ciganos;
- Desconstruir a visão negativa que se tem do cigano em algumas obras literárias;
- Conhecer a políticas anticiganas e pró-ciganas;
- Elaborar uma peça teatral.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

MÓDULO DIDÁTICO – CULTURA CIGANA: DESMISTIFICANDO PRECONCEITOS

1º ENCONTRO: Introdução dos estudos e abordagem sobre a figura da cigana sob visões opostas.

Elemento motivador: Dinâmica dos rótulos.

Gêneros literários/textuais: Poema e música.

Descrição das ações:

- Iniciar este encontro com a apresentação da temática; (5 min.)
- Logo após, realizar a “*Dinâmica dos rótulos*”, na qual serão colocados em uma caixa para os alunos vendados, retirarem de forma aleatória alguns “rótulos” contendo as seguintes frases: *sou antipático(a) – evite; sou famoso(a) - idolatre-me; sou engraçado(a) - ria; sou tímido(a) - ajude-me; sou mentiroso(a) - desconfie; sou surdo(a) - grite; sou lindo: aprecie-me; sou aprendiz: ensine-me; sou miserável: tenha piedade de mim; sou inconsequente: aconselhe-me; sou negro, indígena, cigano: desrespeite-me; sou chato(a): rejeite-me; não sou popular: zombe de mim*; as quais não poderão ver. Conforme os discentes forem pegando o seu rótulo, o professor colocará em suas testas sem que eles tenham a oportunidade de ler por causa das vendas. Em seguida, pedir que retirem as vendas e interajam entre si seguindo o que dizem os rótulos. O objetivo é fazer com que reflitam sobre os rótulos que, muitas vezes, socialmente, estipulamos sem que as outras pessoas entendam o porquê e que, por vezes, não são condizentes com as pessoas. A partir disso, discutir o preconceito em geral. (20 min.)
- Dando continuidade, os alunos assistirão ao vídeo: “*Minorias Étnicas*”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yUtILzBFRIIs>, promovendo uma discussão junto aos alunos acerca do preconceito étnico sofrido pelo o povo da etnia cigana. Dessa forma, reconhecendo a importância da reflexão sobre esta problemática social, partiremos de algumas questões norteadoras para auxiliar no debate; (15 min.)

QUESTÕES NORTEADORAS

1. Quais os tipos de preconceitos que você sabe que existem?
2. Você já ouviu falar sobre preconceito étnico?
3. Você já sofreu preconceito? Se já, você sabe de qual tipo foi?

- Logo em seguida, executaremos o vídeo clipe da música: “*Sandra Rosa Madalena*”, de Sidney Magal, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SDThFO9hbAk>, acompanhando a letra no módulo didático. O objetivo dessa atividade é mostrar a visão estereotipada que os não ciganos possuem em relação aos pertencentes dessa etnia, além de apresentar reflexões acerca de como a sociedade, ao abordar a mulher cigana, o faz de forma a sensualizá-la; (10 min.)

MÚSICA – SANDRA ROSA MADALENA

Sandra Rosa Madalena
Sidney Magal

Quero vê-la sorrir
Quero vê-la cantar
Quero ver o seu corpo dançar sem parar
Quero vê-la sorrir
Quero vê-la cantar
Quero ver o seu corpo dançar sem parar
Ela é bonita seus cabelos muito negros
E o seu corpo faz meu corpo delirar
O seu olhar desperta em mim uma vontade de enlouquecer de me perder de me entregar
Quando ela dança todo mundo se agita
E o povo grita o seu nome sem parar
É a cigana Sandra Rosa Madalena
É a mulher com quem eu vivo a sonhar
Quero vê-la sorrir
Quero vê-la cantar
Quero ver o seu corpo dançar sem parar
Quero vê-la sorrir
Quero vê-la cantar
Quero ver o seu corpo dançar sem parar
Dentro de mim mantenho acesa uma chama
Que se inflama se ela está perto de mim
Queria ser todas as coisas que ela gosta

Queria ser o seu princípio e ser seu fim
 Quando ela dança todo mundo se agita
 É o povo grita o seu nome sem parar
 É a cigana Sandra Rosa Madalena
 É a mulher com quem eu vivo a sonhar

<https://www.vagalume.com.br/sidney-magal/sandra-rosa-madalena.html>

- Após isto, iniciaremos uma breve apresentação sobre a bibliografia da autora Cecília Meirelles, como também do seu poema: “*Canto cigano*”. Pode-se colocar o conteúdo a ser estudado, inserido no módulo, como também utilizar de slides. Consecutivamente, por meio do módulo didático, analisar juntamente com os alunos o poema “*Canto cigano*”, efetuando uma leitura colaborativa com os alunos e promovendo um debate para analisar aspectos cruciais do poema, como a semântica, a estilística, a estrutura, somado a busca pela compreensão e interpretação de cada aluno, para isso, algumas questões norteadoras auxiliarão nesse momento; (25 min.)

QUESTÕES NORTEADORAS

1. Como a sociedade considera o povo da etnia cigana?
2. A imagem da cigana do poema corresponde com a do imaginário da sociedade em geral?
3. Você acha que a cigana do poema é feliz com o modo de vida que ela vive?
4. Na sua opinião, porque a sociedade sempre propaga uma visão sensualizada da mulher cigana?

POEMA DE CECÍLIA MEIRELLES

Canto Cigano

Seus cabelos,
 Balançavam com o vento.
 Ela dançava,
 Dançava de dia,
 Dançava de tarde,
 Dançava à noite.

À noite,
Enquanto os archotes brilhavam,
E punham nela muitos fulgores,
Ela sorria e sorria...

Para quem sorria?
Para ninguém.
Bastava, para ela,
Sorrir para si mesma.

Sorria...
Sufocando o pranto,
Que lhe inundava a alma.
Porque, se ela chorasse,
Todos choravam também.

E ela tinha que sorrir,
Cantar,
Dançar.
Bailando,
Como baila o vento,
Cantando,
Como cantam as aves,
Só, tão só...

E, no entanto, dona absoluta,
De todos os olhares,
De todas as mentes,
Que estavam ali.
Cada um achando,
Que era para eles que ela sorria,
Quando, na verdade,
Ela não sorria para ninguém,
Ela sorria para si mesma.

O tempo passou...
E, no vento tão forte,
Que muda a vida,
Mudando as pessoas de lugar,
Daqui para acolá.

Um dia,
Ela deixou de dançar,
Mas não deixou de cantar.
Mesmo na solidão dos pinheiros gelados,
Fazia, com os rouxinóis,
Um dueto encantado.

O rouxinol cantava de tristeza,
Ela cantava de saudade,

De dor...

Por onde andará?
Como estará a terra dos meus amores?
Aonde estarão aqueles,
Que pisam, firme, o chão?
Aonde estará o meu povo?
Será que estão como eu...
Na solidão?

Canta, cigana,
Canta...
Deixa que o vento da vida te carregue,
Que a brisa te abrace
E que as folhas te teçam arpejos,
Nos ninhos dos pássaros.

A solidão nos faz
Aprender a viver,
Dentro de nós,
Num castelo encantado.

Onde se é possível,
Chorar sozinha
E rir, feliz,
Para todos os passantes,
Caminhantes,
Andantes de muitas terras,
De muitos sonhos,
De muitas estradas.

Deixa voar,
O seu sonho de paz,
Porque, um dia, você terá.

Não chore,
Não chore, cigana,
Cante.
Porque, mesmo sem cantar,
Você encanta.
E, mesmo chorando,
Você sorri.

Deixa o tempo passar,
Deixa a folha voar,
Voar...
Porque, um dia,
Paz você terá!

- Encerrando a aula, será promovida a escritura de um texto dissertativo-argumentativo em uma folha contendo o seguinte enunciado: “Faça um texto dissertativo-argumentativo entre 15 a 20 linhas, no qual você falará sobre o que o poema e a música dizem com suas palavras, de modo a correlacioná-los”. Depois que os discentes elaborarem a atividade de escrita, deve ser propiciada uma discussão, na qual os seguintes questionamentos podem ser abordados: “O poema e a música mostram o mesmo tipo de visão em relação a figura da cigana?”, “Qual é a sua consideração sobre o povo cigano?”, “Você já teve algum contato direto com alguém dessa etnia?”, entre outros, que terá por base a contraposição da figura da cigana exposta tanto pela visão de uma pessoa que faz parte do povo cigano, quanto pela visão de um não cigano, sendo que o professor deverá estar atento se os alunos em suas leituras conseguirão em suas produções transmitir esta oposição de visões existentes entre o abordado no poema e o que é na música. (15 min.)

2º ENCONTRO: Início da abordagem sobre o povo cigano e sua origem, história, cultura, preconceitos.

Elemento motivador: O corcunda de Notre Dame.

Gênero áudio-visual: Filme.

Descrição das ações:

- O encontro será iniciado com o professor recapitulando de forma rápida a atividade escrita da aula anterior. Essa recapitulação auxiliará os alunos a correlacionar o que assistirão no filme com o que foi abordado na aula passada; (5 min.)
- Antes de dar início ao filme, explicar sobre o elenco, ano de edição, lançamento entre outros aspectos, com o objetivo de expor os aspectos contextuais para melhor compreensão por parte dos alunos acerca do assunto principal do filme; (5 min.)
- Em seguida, assistir ao filme: “*O corcunda de Notre Dame*”; disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9wDUM2doKPM>, o objetivo é mostrar por meio da personagem Esmeralda, a perseguição que o povo cigano sofreu no passado e ainda sofre. O filme será o ponto de partida para os estudos do encontro seguinte; (70 min.)

- Ao término do filme, o professor colocará o seguinte enunciado no quadro: “Produza um cartaz em cartolina, no qual constará o que foi compreendido sobre o filme. No cartaz poderá conter gravuras, desenhos, entre outros, além da parte escrita”. O professor, de forma oralizada, dividirá a turma em quatro grupos, logo após pedirá para executar a atividade em casa e trazê-la pronta para o próximo encontro. O objetivo da atividade é avaliar se os educandos conseguirão correlacionar o assunto da aula anterior com o que aborda o filme em relação com o povo cigano. (10 min.)

3º ENCONTRO: *Continuação da explicação sobre o povo cigano e sua origem, história, cultura, preconceitos.*

Elemento motivador: Filme da aula anterior.

Gêneros literários/textuais: Poema e charge.

Descrição das ações:

- Iniciar este terceiro encontro com as apresentações dos cartazes dos quatro grupos, sendo que cada um explorará brevemente o que entenderam do filme. O professor, ao término das exposições, fará uma breve discussão sobre o apresentado em todos os cartazes. Esse momento será o elemento motivador dessa aula; (25 min.)
- Em continuidade, será disponibilizada no módulo e em slide a charge: “*O holocausto de Sarkozy*” de Carlos Latuff, que aborda a perseguição que os ciganos sofrem nos dias atuais; (10 min.)

CHARGE - O HOLOCAUSTO DE SARKOZY



- Consecutivamente, realizar uma leitura e refletir juntamente com os alunos sobre o poema “*Dia negro da Roma*” de Janardhan Pathania, que aborda a perseguição sofrida pelos ciganos no período do holocausto, pois não apenas os judeus foram mortos, assim como cerca de meio milhão de ciganos; (15min)

POEMA DE JANARDHAN PATHANIA

Dia negro da Roma

Oh, meu Deus! Diga-me a verdade!

Quem incendiado as casas ciganas pobres?

Quem prendeu e matou os ciganos inocentes?

Quem sufocado os ciganos infelizes nas câmaras de gás?

Oh, meu Deus! Diga-me a verdade!

Quem violou as indefesas mulheres jovens ciganos?

Quem arrebatou os filhos das mães ciganas?

Quem vendeu os ciganos como ovelha muda no mercado?

Oh, meu Deus! Diga-me a verdade!

Quem fez os ciganos famintos andarem de um lugar para outro?

Quem derramou o sangue cigano inocente nas estradas longas?

Quem fez os ciganos em casa e menos graves, menos?

Oh, meu Deus! Por favor, me escuta.

Por que os ciganos estão vagando sem trabalho?

Por que os ciganos - mulheres se movem como mendigos nos mercados?

Por que as crianças ciganas demora-se aqui e ali, sem livros?

Oh, meu Deus! Peça-lhe estas perguntas.

Não são os ciganos seres humanos como os outros?

Não têm os ciganos o direito de viver confortavelmente como os outros?

Não são ciganos seus filhos como os outros?

Oh, meu Deus! Os ciganos não podem esquecer o holocausto.

E todo em preto- dia é o mais vergonhoso para toda a humanidade.

A lembrança do dia em preto - dia & noite dói à alma cigana.

Todos os anos a Roma se reúnem em Ashwit - Birkanau observar o black- dia.

Oh Deus! Toda a Roma chorar e lembrar suas relações mortas.

Com lágrimas nos olhos eles oferecem flores e prestar homenagens aos seus mortos.

Que um mal por um mal não é bom! Deusa Kali disse Roma.

Toda a Roma rezar juntos pela paz para toda a humanidade.

Oh Deus! Dar bom senso, amor e paz para todos nós!

https://groups.yahoo.com/neo/groups/Polska_Roma/conversations/messages/2907

- Dando continuidade, o professor pedirá que os discentes registrem as suas interpretações sobre o poema e a charge de forma escrita em seus cadernos. No enunciado escrito no quadro constará: “Produza um texto dissertativo-argumentativo com no mínimo 15 linhas e no máximo 20. Em seu texto, comente sobre o que transmite o poema e a charge correlacionando-os”. Durante a discussão a ser promovida com base nessa produção, observar se o aluno conseguiu perceber se ambos os gêneros, apesar de distintos, abordam o mesmo assunto, que o primeiro corrobora com o que o segundo texto discorre. Esse registro servirá posteriormente como um aporte a mais para a produção escrita final. (20 min.)
- Terminar o encontro com a contextualização sobre a história desse povo ou povos através do vídeo: “*A origem dos filhos do sol. Ciganos no mundo*”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xLCP7RLEghA>, que dará o ponto inicial para a explanação, através de slides, da origem e da jornada que esses povos realizaram até chegarem em terras brasileiras; (20 min.)

4º ENCONTRO: *Conhecendo mais o cigano, por meio de como é visto na literatura e através do relato de um (a) cigano (a).*

Elemento motivador: vídeo “GYPSY ROMANI - Indiara Cafarchio - Dança Cigana”

Gêneros literários/textuais: Conto e capítulo de romance.

Descrição das ações:

- Iniciar o encontro com o vídeo: “*GYPSY ROMANI - Indiara Cafarchio - Dança Cigana*”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IFY3PwKxYw>, que mostra a dança cigana para que os alunos possam compreender a diversidade e importância dessa cultura; (10 min.)
- Em continuidade, realizar a apresentação do autor João Guimarães Rosa e do conto a ser trabalhado, a seguir, através de slides, para que seja possível compreender do que

esse texto literário fala. Consecutivamente, promover por meio do módulo didático a leitura do conto: “*Faraó e a água do rio*”. Primeiro, fazer uma leitura silenciosa e depois uma compartilhada, assim que terminar a leitura, o professor deverá falar teoricamente de forma breve sobre a estrutura do conto presente no módulo didático. O objetivo da abordagem desse conto é discutir com os alunos a questão do tratamento discriminatório que a sociedade dá ao povo da etnia cigana, de modo a motivá-los a uma reflexão sobre tal conduta; (20 min.)

CONTO DE JOÃO GUIMARÃES ROSA

FARAÓ E A ÁGUA DO RIO

Vieram crianças consertar as tachas de açúcar da Fazenda Crispins, sobre cachoeira do Riachão e onde há capela de uma Santa rezada no mês de setembro. Dois, só, estipulara o dono, que apartava do laço o assoviar e a chuva da enxurrada, fazendeiro Senhozório; nem tendo os mais ordem de abarracar ali em terras.

Eram os sobreditos Gütchil e Rulu, com arteirice e utensílios – o cobre, da estranja direto trazido, a pé, por cima das montanhas. Senhozório tratara-os à empreita, podiam mesmo dormir no engenho; e pôs para vigiá-los o filho, Siozorinho.

Sua mulher, fazendeira Siantônia, receava-os menos pela rapina que por estranheza; ela, em razão de enfermidade, não saía da cama ou rede. Sinhalice e Sinhiza, filhas, ainda que d varandão, de alto, apreciaram espiar, imaginando-lhes que cor os olhos: o moço, sem par no sacudir o andar; o mais velho se abanando vezes com ramo de flor. À noite, em círculo de fogueiros, perto do chiqueiro, um deles tocava violão.

Já ao fim de dia, Siozorinho relatou que forjavam com diligência. Senhozório, visse desplante em ciganos e sua conversa, se bem crendo poupar dinheiro no remendo das tachas, só recomendou aperto. Sinhiza porém e Sinhalice ouviram que aqueles enfiavam em cada dedo anéis, e não criavam apego aos lugares, de tanto que conhecessem a ligeireza do mundo; as cantigas que sabiam, eram para aumentar a quantidade de amor.

O moço recitava, o mais velho cabeceando qual a completar os dizeres, em roméia, algaravia de engano senão de se sentir primeiro que entender. O mais velho tinha cicatrizes, contava de rusga sem mortes em que um bando inteiramente tomara parte, até os cavalos se mordiam no meio do raivejar.

Siantônia, que sofria de hidropisias e dessuava retendo em pesadelo criaturas com dobro de pernas e braços, reprovou se acomodasse o filho a feitorar hereges. Senhozório de todos discordava, a taque de sílabas, só o teimosiar e raros cabelos a idade lhe reservara, mais o repetir que o lavrador era escravo sem senhor.

Não era verdade que, de terem negado arrimo a José, Maria e Jessua, pagassem os gitanos maldição! – Siozorinho no domingo definiu, voltado de onde fora-de-raia esses acampavam, com as velhas e moças em amarelos por vermelhos. Mas, para arranjar o alambique, de mais companheiro precisavam, perito em serpentinas. Senhozório àquilo resistiu, dois dias. Veio ao terceiro o rapaz Florflor: davam-lhe os cachos pelo meio lado da cara, e abria as mãos, de dedos que eram só finura, de ferramentas. Dessa hora mais no engenho operaram, à racha, o dia em bulha. Sinhalice e Sinhiza pois souberam que Florflor ao entardecer no Riachão se banhava. Outra feita, ria-se, riam, de estrepitas respostas: - Cigano non lava non, ganjón, para non perder o cheiro... – certo o que as mulheres deles estimavam, de entre os bichos da natureza.

Ousaram pedir: para, trajados cujos casacões, visitarem a Virgem. Siatônia cedeu, ela mesma em espreguiçadeira recostada, pé do altar, ao aceso de velas. Os três se ajoelharam aqueles aspectos. Outro tanto veneravam a fazendeira; - Sina nossa, dona, é o descanso nenhum, em nenhuma parte – arcavam nucas de cativos. – O rei faraó mandou... – decisão que não se terminava. Siatônia, era ela a derivada de alto nome, posses; não Senhozório, só de míngua aprededor, de aflições. Avós e terras, gado, as senzalas; agora, sombria, ai, tempo abaixo, a curso, sob manta de vexame, para o fôlego cada dia menos ar, em amplo a barriga de sapa. As filhas contudo admiraram-lhe o levantado gesto, mão osculosa, admitindo que todos se afastassem.

- Tristes, aá, então estamos! – a seguir os três na tarefa martelavam, tanto quanto adjurando a doença da senhora. E alfim: se buscassem as parentas, lembraram, as das drogas? A cigana Constantina, a cigana Demétria; ainda que a quieto, dessas provinha pressa sem causa. A outra – moça – pêssega, uma pássara. Dela vangloriavam-se: - Aníssia... – pendiam-lhe as tranças de solteira e refolhos cobrissem furtos e filtros, dos alindes do corete à aia rodada, a roçagar os sapatos de salto.

Siantônia em prêmio de ofego a quis perto. Era também palmista, leu para Sinhiza e Sinalice a boa-ventura. Siozorinho nela dera com olhos que fácil não se retiravam. Senhozório contra quentes e brilhos forçava se a boca. Ceca e meca e cá giravam os gitanos; mas quem-sabe o real possuir só deles fosse? – e de nenhuma alqueire.

Senhozório, Siantônia o espiava – no mundo tudo se consumia em erro, tirante ver o marido envelhecido igual – vizinhalma. Esquecera ela as pálpebras, deixava que as gringas benzedura lhe fizessem; Fortunosas aquelas, viventes quase à boca dos ventos.

- Aqui todos juntos estamos... – Siantônia extremosa ansiosa se segurava aos seus, outra vez dera de mais arfar, piorara. As paredes era que ameaçavam. A gente devia estar sempre se indo feito a Sagrada Família fugida.

Com tal que o conserto rematavam os ciganos, eé, bré! Senhozório agora via: o elo metal, o belo trabalho. A esquisita cor do cobre. – Vosmicê, garjão patrão, doradiante aumente vossos canaviais! – os cujos botavam alarde. Crer que, aqueles, lavraram para o rei, a gente não os podendo ali ter sempre à mão, para quanto encanto. As tachas pertenciam à Fazenda Crispins, de cem anos e eternidade.

E houve a rebordosa. Concorridos de repente, a cava todos enchiam a beira do engenho, eram o bando, zingaralhada. – Mercês! – perseguidos, clamavam ajuda; e pela ganja castelã prometiam rezar em matrizes e ermidas. – Ah, manucho! – vocavam Siozorinho.

À frente, montadas de banda, as ciganas Demétria e Constantina. Rulu, barba em duas pontas. Güitchil o com topete. Anísia, de escanchadas pernas, descalça, como um deleite e alvor. Recordavam motes: - Vós e as flores... – em impo, finaldo entoou Florflor, o Sonhado Moço. Vinha de um romance, qual que se suicidado por paixão, pulando no rio, correntezas o rodava à cachoeira... – Sinhalicecaraminolava. Já armada vinha a gente da terra, contra eles, denunciados: porquanto os ladinos, tramposos, quetrefes, tudo na fingitura tinham perfeito, o que urdem em grupo, a fito de pilharem o redor, as fazendas. Diziam assim. Sonhavam por puní-los, pegados.

- Vós... – os quicos apelavam para o Senhor Senhozório ficou do tamanho do sorriso.

- Aqui, não buliram em nada... – em fim ele resolveu, prestava-lhes proteção, já se viu, erguido o pulso. Mais não precisava. Tiravam atrás os da acossa, desfazendo-se, por maior respeito. Senhozório mandava. Os ciganos eram um colorido. Louvavam-no, tão, à rapa de guais, xingos, cantos, incutam festa da alegre tristeza.

Saíam embora agora, adeus, adeus, à farrapompa, se estugando, aquela consequência, por toda a estrada. Siantônia queria: se um dia eles voltavam à Terra-Santa... Sinhiza sozinha podia descer, aonde e fogo de sociedade à noite antes tangiam violão, ao olor odor de laranjeiras e pocilgas, já de longe mesclados. Indo tanto a certo esmo, se salvos viver por dourados tempos, os ciganos, era fim de agosto, num fechar desapareciam.

A Fazenda Crispins parava deixada no centro de tantas léguas, matas, campos e várzeas, no meio do mundo, debaixo de nuvens.

Senhozório, sem se arreminar, não chamou o filho, da melancolia: houvesse este ainda de invejar bravatas. Ia porém preto lidar, as roças, às cercas, nas mãos a dureza do calejo. Cabisbaixado, entrequanto. Perturbava-se o eco de horas, fantasia, caprichice. Deli via o rumo do Riachão, vão, veio à beira, onde as árvores se usurparam. A água – nela cuspiu – passante, sem cessação. – Quando um dia um for para morrer, há de ter saudade de tanta coisa... – ele só se disse, pegou o mugido de um boi, botou no bolso. Andando à-toa, pisava o cheiro de capins e rotas ervas.

ROSA, João Guimarães. Faraó e a água do rio. In. _____. **Tutameia** (terceiras estórias). 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. p. 57 – 60.

- Logo após, promover a apresentação do autor Manuel Antônio de Almeida e do livro “*Memórias de um Sargento de Milícias*”, de forma a explicar acerca do que o livro aborda, visto que este não será trabalhado por completo, pois apenas em um capítulo de cinco páginas é que consta uma visão preconceituosa em relação ao povo da etnia cigana e os discentes precisarão compreender a história do livro primeiramente, para então ser promovida a leitura do capítulo em si; (10 min.)
- Em seguida, desenvolver por meio do módulo didático, a leitura compartilhada do capítulo: “Primeira noite fora de casa - *Memórias de Sargento de Milícias*”. Com o objetivo de expor a visão que a literatura clássica brasileira tem a respeito dos ciganos, pois em geral não se encontra uma visão positiva da figura cigana dentro da literatura canônica; (25 min.)

CAPÍTULO DE MEMÓRIAS DE UM SARGENTO DE MILÍCIAS

CAPÍTULO VI-PRIMEIRA NOITE FORA DE CASA

O compadre, apenas dera por falta do afilhado, viu-se presa da maior aflição: pôs em alarma toda a vizinhança, procurou, indagou, mas ninguém lhe deu novas nem mandados dele. Lembrou-se então da via-sacra, e imaginou que o pequeno a teria acompanhado; percorreu todas as ruas por onde passara o acompanhamento, perguntando aflito a quantos encontrava pelo tesouro precioso de suas esperanças; chegou sem encontrar vestígio algum até o Bom Jesus, onde lhe disseram ter visto três meninos que por se portarem endiabradamente na ocasião da entrada da via-sacra o sacristão os corraera para fora da igreja.

Foi este o único sinal que pôde colher.

Vagou depois por muito tempo pela rua, e só se recolheu para casa estando já a noite adiantada. Ao chegar à porta de casa abriu-se o postigo⁵² de uma rótula contígua, e uma voz de mulher perguntou:

- Então vizinho, nada?

- Nada, vizinha, respondeu o compadre com voz desanimada.

- Ora, quando eu lhe digo que aquela criança tem maus bofes...

- Vizinha, isto não são coisas que se digam...

- Digo-lhe e repito-lhe que tem maus bofes... Deus permita que não, mas aquilo não tem bom fim...

- Oh! senhora, replicou o compadre muito irritado, que tem a senhora com a minha vida e mais das coisas que me pertencem? Meta-se consigo, cuide nos seus bilros⁵³ e na sua renda, e deixe a vida alheia.

Entrou depois para casa murmurando:

- Um dia faço aqui uma estralada⁵⁴ com esta mulher: é sempre isto! parece um agouro!

Toda a noite levou o pobre homem acordado a pensar nos meios de achar o pequeno: e depois de ter formado mil planos, disse consigo:

- Em último lugar vou ter com o major Vidigal.

E esperou que o dia voltasse para prosseguir em suas pesquisas.

Entretanto vamos satisfazer ao leitor, que há de talvez ter curiosidade de saber onde se meteu o pequeno.

Com os emigrados de Portugal veio também para o Brasil a praga dos ciganos. Gente ociosa e de poucos escrúpulos, ganharam eles aqui reputação bem merecida dos mais refinados velhacos: ninguém que tivesse juízo se metia com eles em negócio, porque tinha certeza de levar carolo. A poesia de seus costumes e de suas crenças, de que muito se fala, deixaram-na da outra banda do oceano; para cá só trouxeram maus hábitos, esperteza e velhacaria, e se não, o nosso Leonardo pode dizer alguma coisa a respeito. Viviam em quase completa ociosidade; não tinham noite sem festa. Moravam ordinariamente um pouco arredados das ruas populares, e viviam em plena liberdade. As mulheres trajavam com certo luxo relativo aos seus haveres: usavam muito de rendas e fitas; davam preferência a tudo quanto era encarnado⁵⁶, e nenhuma delas dispensava pelo menos um cordão de ouro ao pescoço; os homens não tinham outra distinção mais do que alguns traços fisionômicos particulares que os faziam conhecidos.

Os dois meninos com quem o pequeno fugitivo travara amizade pertenciam a uma família dessa gente que morava no largo do Rossio, lugar que tinha por isso até algum tempo o nome de campo dos Ciganos. Tinham esses meninos, como dissemos, pouco mais ou menos a mesma idade que ele; porém acostumados à vida vagabunda, conheciam toda a cidade, e a percorriam sós, sem que isso causasse cuidado a seus pais; nunca faltavam a acompanhamento de via-sacra, nem a outra qualquer coisa desse gênero. Encontrando-se nessa noite, como já sabem os leitores, como o nosso futuro clérigo, a ele se associaram, e o carregaram para casa de seus pais, onde, como de costume, havia festa de ciganos (e este costume ainda hoje se conserva); faziam, dissemos, festa todos os dias, porém motivavam-na sempre. Hoje era um batizado, amanhã um casamento, agora anos deste, logo anos daquele, festa deste, festa daquele santo. Na noite de que tratamos havia um oratório armado, e festejava-se um santo de sua devoção; não lhe sabemos o nome.

Pelo caminho o menino teve alguns escrúpulos e quis voltar, porém os outros tal pintura lhe fizeram do que ele ia ver se os acompanhasse, que decidiu-se a segui-los até onde quisessem.

Chegaram enfim à casa, onde já tinha começado a festa.

Ao lado esquerdo da sala estava o oratório iluminado por algumas pequenas velas de cera, sobre uma mesa coberta com uma toalha branca, servia-lhe de espaldar uma colcha de chita com folhos. Em roda da sala estavam colocados assentos de toda a natureza, bancos, cadeiras, etc., onde se assentavam os convidados. Não eram estes em pequeno número, eram ciganos e gente do país; traziam toilettes de toda a casta, do sofrível para baixo; mostravam-se alegres e dispostos a aproveitarem bem a noite.

Os meninos entraram sem que alguém reparasse neles, e foram collocarse junto do oratório.

Daí a pouco começou o fado.

Todos sabem o que é fado, essa dança tão voluptuosa, tão variada, que parece filha do mais apurado estudo da arte. Uma simples viola serve melhor do que instrumento algum para o efeito.

O fado tem diversas formas, cada qual mais original. Ora, uma só pessoa, homem ou mulher, dança no meio da casa por algum tempo, fazendo passos os mais dificultosos, tomando as mais airozas posições, acompanhando tudo isso com estalos que dá com os dedos, e vai depois pouco e pouco aproximando-se de qualquer que lhe agrada; faz-lhe diante algumas negaças e viravoltas, e finalmente bate palmas, o que quer dizer que a escolheu para substituir o seu lugar.

Assim corre a roda toda até que todos tenham dançado.

Outras vezes um homem e uma mulher dançam juntos; seguindo com a maior certeza o compasso da música, ora acompanham-se a passos lentos, ora apressados, depois repelem-se, depois juntam-se; o homem às vezes busca a mulher com passos ligeiros, enquanto ela, fazendo um pequeno movimento com o corpo e com os braços, recua vagarosamente, outras vezes é ela quem procura o homem, que recua por seu turno, até que enfim acompanham-se de novo.

Há também a roda em que dançam muitas pessoas, interrompendo certos compassos com palmas e com um sapateado às vezes estrondoso e prolongado, às vezes mais brando e mais breve, porém sempre igual e a um só tempo.

Além destas há ainda outras formas de que não falamos. A música é diferente para cada uma, porém sempre tocada em viola. Muitas vezes o tocador canta em certos compassos uma cantiga às vezes de pensamento verdadeiramente poético.

Quando o fado começa custa a acabar; termina sempre pela madrugada, quando não leva de enfiada dias e noites seguidas e inteiras.

O menino, esquecido de tudo pelo prazer, assistiu à festa enquanto pôde; depois chegou-lhe o sono, e, reunindo-se com os companheiros em um canto, adormeceram todos embalados pela viola e pelo sapateado.

Quando amanheceu acordou sarapantado; chamou um dos companheiros, e pediu que o levasse para casa.

O padrinho ia saindo para começar nas pesquisas quando esbarrou com ele.

- Menino dos trezentos... onde te meteste tu?...

- Fui ver um oratório... Não diz que eu hei de ser padre?!...

O padrinho olhou-o por muito tempo, e afinal, não podendo resistir ao ar de ingenuidade que ele mostrava, desatou a rir, e levou-o para dentro já completamente apaziguado.

ALMEIDA, Manuel Antônio de. Primeira noite fora de casa. In. _____. **Memórias de um sargento de milícias**. 25. ed. São Paulo: Ática, 1996. Págs. 41 - 45.

- Encerrar o encontro com a produção de um texto, no qual cada grupo contendo três educandos, terá que expor de forma escrita as suas interpretações acerca do conto e do capítulo lidos. Assim, o professor entregará uma folha de redação contendo o seguinte enunciado: “Redija um texto dissertativo-argumentativo com no mínimo 18 linhas e

no máximo 25. No texto deverá apresentar a sua opinião a respeito dos dois textos literários lidos, fazendo uma reflexão crítica sobre o que ambos abordam de modo a estabelecer uma relação entre o conteúdo que cada um apresenta. Para a realização dessa atividade deve-se formar um pequeno grupo de três integrantes”. Terminadas todas as produções escritas, o professor fará junto com todos os trios um debate acerca do conteúdo do conto e do capítulo do livro, com isso a partir do que que eles expõem, o docente os conduzirá a refletir sobre suas próprias visões em relação a cultura cigana e o povo dessa etnia (25 min.).

5º ENCONTRO: Início da produção escrita

Descrição das ações:

- O encontro será iniciado com uma revisão de todos os conteúdos estudados por meio dos gêneros literários das aulas anteriores que são: visão estereotipada da figura da cigana no poema “Canto Cigano”, de Cecília Meirelles; perseguição ao povo da etnia cigana durante o holocausto por meio do poema “Dia negro da Roma”, de Janardhan Pathania; preconceito aos ciganos através do conto “Faraó e a água do rio”, de João Guimarães Rosa e visão preconceituosa por parte da sociedade fazendo uso do capítulo “Primeira noite fora de casa”, de Manuel Antônio de Almeida. Essa ação será realizada através de slides e dos textos presentes no módulo didático, uma vez que a revisão é fundamental para os discentes lembrarem todas as informações advindas dos poemas, conto e capítulo do livro para produzirem os roteiros de peça teatral; (20 min.)
- Dar continuidade ao encontro, com a entrega de cópias de cinco roteiros de peças teatrais distintas, nos quais apresentarão uma temática sobre o preconceito, a escolha de cada peça que será trabalhada nesse momento fica a critério do professor, assim este pode levar para a sala de aula, roteiros de peças que aconteceram em sua região por exemplo. Se propiciará a leitura e interpretação de cada roteiro, para que os discentes entendam o que cada texto aborda. Posteriormente, o professor por meio do módulo e de slides, desempenhará uma explanação a respeito da estrutura e dos elementos que compõem um texto de roteiro. Faz-se necessário que o professor esclareça todas as dúvidas possíveis que surgirem por parte dos discentes, neste momento; (30 min.)

- Em seguida, pedir que os alunos formem duas equipes e organizar a sala para o início da atividade de escrita que será proposta, assim um grupo deverá ficar afastado do outro para que não haja interferências entre eles. Logo após, sortear os seguintes enunciados entre as duas equipes: (10 min.)

PRODUÇÃO FINAL

Produzir um roteiro de peça teatral com no mínimo quatro laudas, no qual constará uma crítica sobre o preconceito que o povo da etnia cigana sofreu e ainda sofre nos dias atuais. O contexto social onde a história se passará é de escolha em comum entre os integrantes do grupo. O grupo deve ter por base para o tema do seu roteiro, os assuntos advindos dos textos literários estudados ao longo das aulas sobre a cultura cigana e para a estrutura, se guiar pelos roteiros de peças teatrais estudados em aula.

PRODUÇÃO FINAL

Produzir um roteiro de peça teatral com no mínimo quatro laudas, no qual constará uma visão de que o povo da etnia cigana e a cultura precisam ser respeitados. O grupo deverá transmitir por meio do seu roteiro a mensagem de que a cultura cigana é rica e, que não deve ser vista com estranhamento pela sociedade em geral, só porque esta não compreende bem ou não gosta dos costumes do povo cigano. O contexto social onde a história se passará é de escolha em comum entre os integrantes do grupo. O grupo deve ter por base para o tema do seu roteiro, os assuntos advindos dos textos literários estudados ao longo das aulas sobre a cultura cigana.

- Por fim, o professor após o sorteio dos enunciados, deverá dar início a produção dos roteiros, então distribuirá folhas de papel ofício entre as equipes, para que elaborem os rascunhos dos roteiros das peças teatrais. O professor, sempre que necessário auxiliará os grupos na construção dos roteiros, esse roteiro objetiva a conscientização sobre a cultura e o povo cigano, como também essa ação propiciará aos educandos a ampliação de suas habilidades de leitura, sociocognitivas e de comunicação. (30 min.)

6º ENCONTRO: Continuação da produção escrita

Descrição das ações:

- Neste encontro, iniciar a aula com a apresentação e discussão de ambos os roteiros. As equipes explicarão o que aborda o seu texto, os motivos da escolha do contexto em que se passa a história, quais os assuntos dos gêneros literários deram base para essa escrita, entre outros; (20 min.)
- Logo em seguida, iniciar a correção dos roteiros, ao corrigir no quadro para a turma toda sugere-se observar os seguintes critérios: obediência as instruções dadas para a produção textual, obediência à temática, assimilação do conteúdo advindo do estudo dos textos literários, coerência das ideias, intencionalidade, situacionalidade e nível de criatividade. A correção gramatical só será realizada na última versão dos roteiros; (20 min.)
- Para encerrar essa atividade, será realizada a reescrita dos dois roteiros pelas equipes, que deverão seguir as orientações decorrentes da correção. O professor deverá acompanhar se os grupos estão seguindo o que foi orientado e sempre que houver alguma dúvida por parte das equipes, explicar novamente o conteúdo a que se refere o questionamento. A reestrutura dos roteiros deve ser orientada do início ao fim pelo professor. A entrega do novo rascunho devidamente organizado ocorrerá no próximo encontro. (50 min.)

7º ENCONTRO: *Finalização da proposta textual.***Descrição das ações:**

- Iniciar o sétimo encontro, com uma verificação dos roteiros de peça teatral reescritos, fazer essa atividade de forma individual com cada grupo; (20 min.)
- Após a averiguação dos roteiros pedir que cada grupo faça o reajuste dos detalhes restantes; (15 min.)
- Em seguida, pedir que cada grupo escolha um representante para oralizar o seu roteiro e explicar quais foram as mudanças que houveram, do primeiro rascunho para o

segundo. Essa ação, tem por intuito que as equipes possam compreender o texto uma da outra, posto que o segundo texto sofreu alterações conforme passou por uma revisão e reescrita; (20 min.)

- Consecutivamente, prosseguir para a correção gramatical e permitir a elaboração do texto final, para que o texto fique o mais coerente possível e o público tenha uma completa compreensão das mensagens que cada roteiro irá transmitir; (20 min.)
- Finalizar o encontro com cada grupo digitalizando o seu texto e realizar a divisão dos personagens entre os alunos que quiserem atuar na encenação do roteiro. (15 min.)
- Observação: Cada roteiro será encenado separadamente no dia da apresentação, sendo assim a divisão dos personagens será feita primeiro entre um grupo e depois entre o outro, pois não tem sentido um integrante de um grupo atuar na encenação do roteiro da outra equipe, visto que o educando não conhece bem sobre o que aborda o outro roteiro do qual não fez parte na hora de elaborar.

.8º ENCONTRO: Ensaio da peça no auditório

- Neste encontro, ensaiar a peça com os alunos no auditório. Durante o ensaio, deve-se observar o cumprimento de todas as ações inerentes do fazer teatral, como por exemplo: volume do timbre de voz, posicionamento correto dentro da cena, entre outros. O professor pode pedir que os alunos se posicionem no palco e um de cada vez fale o seu diálogo em um tom alto, para poder determinar qual o volume que eles falarão no dia da peça, isso pode ser feito no início da aula, posteriormente quanto o timbre de cada estiver estipulado, então pode-se dar continuidade ao ensaio com todos.
- Ao final do ensaio, fazer as escolhas do figurino para providenciá-los com antecedência, evitando imprevistos. Reservar o auditório para o dia de apresentação. Reservar todos os materiais a serem utilizados no dia da encenação. (90 min.)

.9º ENCONTRO: Ensaio da peça no auditório

- Iniciar o encontro com o ensaio da peça no auditório. (75 min.)
- Encerrar o ensaio promovendo a divisão entre os educandos das atividades que acontecerão no dia da apresentação, então decidir quem serão os responsáveis pela

ornamentação, quem cuidará dos figurinos, quem ficará responsável pelo som caso houver, entre outros. Nessa divisão das tarefas, tanto os alunos que atuaram, como aqueles que não vão, ganharão atribuições a serem realizadas no dia da apresentação da peça, para que nenhum educando fique sem participar, todos devem colaborar de uma forma ou de outra. O professor fica responsável pela divulgação dentro da escola e os alunos fora dela. (15 min.)

10º ENCONTRO: Apresentação da peça no auditório.

- Iniciar o encontro com a organização do auditório e do equipamento de som que será utilizado. Os alunos que foram escolhidos para atuarem devem cumprir com a sua atribuição caso tenha recebido uma na aula anterior, para só depois ir vestir seu figurino para a encenação em si; (30 min.)
- Após terminar toda a parte de organização, os discentes irão colocar os seus figurinos. Quando todos estiverem vestidos e devidamente preparados, o professor irá para o palco fazer a apresentação introdutória da peça ao público presente, para só então autorizar o início da peça. A peça será encerrada com todos os alunos em palco e cada um na sua vez deve completar de acordo com a própria opinião a seguinte frase “Ser cigano é...”. (50 min)
- Ao término do décimo encontro, realizar um lanche para encerrar as atividades do encontro e da sequência como um todo. (10 min.)

5. CONCLUSÃO

Em um primeiro momento desta pesquisa, com base nos pressupostos teóricos de autores da área de educação e de Literatura explanou-se sobre como o docente em suas aulas literárias deve conduzir da melhor forma as atividades didático-pedagógicas para que o letramento literário seja promovido. Visto que, todas as ações pedagógicas desenvolvidas em ambiente escolar precisam formar um conjunto de atividades, onde o educando veja real significado em se estudar textos literários, que por meio destes gêneros eles apreenderão conhecimentos/habilidades que lhes serão necessários dentro do seu espaço social de convívio.

Em continuidade desse trabalho se discorreu acerca da sequência intitulada; “Cultura Cigana: Desmistificando preconceitos”, na qual por meio de poemas, conto e de um capítulo do e romance, entre outras práticas metodológicas, os docentes/bolsistas do projeto ligado a UEPB buscaram desenvolver um ensino formador de um aluno letrado literariamente e consciente das problemáticas sociais de sua comunidade, esse alunado por meio de um roteiro de peça teatral pode por em prática a sua aprendizagem compartilhando-a para os outros membros da escola e para seus pais que foram prestigiar a encenação desse texto dramaturgico.

Dessa forma, foi apresentada uma versão melhorada da sequência vivenciada no projeto, pois para que esse planejamento venha auxiliar os futuros educadores que o buscarem, ele precisou ser adequado para atender a demanda do ensino regular, que possui um tempo de duração menor em comparação com o do projeto e ainda foram incluídas algumas ações que possibilitaram ampliar/reforçar ainda mais os conhecimentos sociocognitivos dos aprendizes que tiveram a oportunidade de passar pelo estudo dessa sequência.

Reavaliando-se a vivência descrita aqui, pode-se evidenciar que ao percurso da realização das ações didáticas dentro do projeto, foi alcançada uma conexão e fruição por parte dos discentes em relação ao processo de ensino-aprendizagem sendo desenvolvida por meio da temática sobre a cultura cigana, uma vez que se fez uso de atividades didático-pedagógicas e, através delas buscou sensibilizar e incitar nos alunos o desenvolvimento do seu senso crítico-reflexivo ao fazer uso da perspectiva do letramento literário.

Ao apropriar-se de recursos metodológicos, como por exemplo; textos literários e não literários, slides, dinâmicas, entre outros, se compôs um planejamento didático baseado na sequência básica que permitiu aos docentes/bolsistas atuarem de maneira a estimular o

interesse dos discentes, incentivando-os a ler e produzir textos, debater e refletir sobre a temática abordada em sala de aula. Em vista disso, ao decorrer do desenvolvimento das práticas metodológicas, buscou-se desenvolver o “papel” da leitura e, principalmente, da escrita sempre ligada à arte, à cultura e à interação dos educandos. Por meio da interpretação de textos diversos, entre literários e não literários, que falavam sobre os aspectos da cultura cigana e sobre os desafios enfrentados pelo povo cigano, propiciou-se ao educando uma formação conscientizadora de seu ambiente social e o desenvolver de suas habilidades sociocognitivas como supracitado.

O roteiro da peça teatral configurou-se em um verdadeiro intercuro interpretativo do conhecimento advindo dos estudos dos gêneros literários, ao permitir aos alunos a comunicação/transmissão do seu aprendizado para os outros sujeitos de seu ambiente social através da encenação da peça.

Vale frisar, que os educandos sempre demonstraram ao transcurso das aulas um entusiasmo em participar de cada ação proposta, fosse uma atividade de leitura e interpretação de um texto ou na participação na elaboração do roteiro da peça e na sua posterior encenação, por exemplo. Pode-se verificar o desenvolvimento das habilidades de escrita e oralidade dos alunos que, em um primeiro contato, não se sentiam à vontade para expor a sua interpretação acerca de um texto.

Recapitulando-se cada vivência oriunda do desenvolver dessa sequência, esta rendeu tanto aos alunos, como aos professores/bolsistas, experiências que serão preciosas, visto que à medida que os alunos obtinham a sua aprendizagem, os docentes também aprendiam juntamente com estes, assim ganharam novos conhecimentos sobre a cultura cigana ao terem que estudar os conteúdos para compartilhá-los com os educandos e, por conseguinte contribuíra para que o ensino atual da Literatura seja cada vez mais fortalecido.

Encerrando as reflexões aqui geradas, em uma prática pedagógica em que o educando se sintia à vontade ao estudar literatura, que experienciem uma fruição ao se estudar os conteúdos literários configura-se em uma ação educativa eficiente na transformação do aluno em um leitor/escritor proficiente, visto que promovem uma interação produtiva e reflexiva entre o aluno-leitor/escritor e o texto literário.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M.M. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão. Brasília, DF, 2016.
- _____. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos PCN na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2002.
- _____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa – Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ SECRETARIA DE Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: Vários Escritos. Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004.
- CHIAPPINI, Ligia. **Reinvenção da Catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino**. São Paulo: Cortez, 2005.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.
- MAGALHÃES, H. G. D.; BARBOSA, E. P. S. Letramento literário na alfabetização. In: SILVA, W. R.; MELO, L. C. (Org.) **Pesquisa & ensino de língua materna: diálogos entre formador e professor**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.
- REINALDO, M. A. G. M. A orientação para produção de texto. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- SCHMITZ, Egídio. **Fundamentos da Didática**. 7ª Ed. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2000.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação nas Organizações**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.