

CONTO MARAVILHOSO: UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

WONDERFUL TALE: A TEACHING PROPOSAL FOR THE FORMATION OF THE LITERARY READER

Oscarina de Castro Silva Fontenele¹, Luzimar Silva de Lima², Valdelise Pereira dos Santos³

¹ Instituto Federal do Piauí (IFPI), Uruçuí, PI, Brasil
oscarinafontenele2020@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4650-8606>

² Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, PI, Brasil
luzilii@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0919-6105>

³ Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Teresina, PI, Brasil
valdelise.santos@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5829-3542>

Recebido em 2 abr. 2021

Aceito em 12 jun. 2021

Resumo: A escola é a agência por excelência para formar leitores, no entanto não basta “mandar ler”. Para formar leitores capazes de compreender toda a força do texto literário, é necessário sistematizar o ensino de literatura; colocar no centro das práticas escolares a leitura efetiva dos textos. Nessa perspectiva, o presente artigo discute a importância e a necessidade do trabalho com textos literários na escola. Mais especificamente, traz uma sugestão de ensino de leitura literária, utilizando a metodologia de sequência didática com o gênero textual conto maravilhoso *As três penas*, dos Irmãos Grimm, para alunos de 6º ano do Ensino Fundamental. Desta forma, o objetivo deste artigo é apresentar um material didático, que auxilie o professor de Língua Portuguesa no processo de didatização da literatura na educação básica e, ao mesmo tempo, suscite reflexões que conduzam a uma ressignificação do trabalho de leitura do texto literário no ambiente da sala aula. Para alcançar esse objetivo, recorreremos, principalmente, a autores como Candido (2004), Coelho (2003), Colomer (2003), Compagnon (2009), Cosson (2012), Jouve (2012), Todorov (2010), entre outros. Esperamos com este trabalho contribuir para ampliar o contato de professores e alunos com o texto literário, proporcionando-lhes experimentar a leitura literária e todas as descobertas dela decorrentes.

Palavras-chave: Conto maravilhoso. Leitura. Literatura. Sequência didática. Texto literário.

Abstract: The school is the agency par excellence to train readers, however it is not enough to “have it read”. To train readers capable of understanding the full force of the literary text, it is necessary to systematize the teaching of literature; to place the effective reading of texts at the center of school practices. From this perspective, this article discusses the importance and necessity of working with literary texts at school. More specifically, it brings a suggestion for teaching literary reading, using the methodology of didactic sequence with the textual genre wonderful tale “The three feathers”, by the Brothers Grimm, for students in the 6th year of Elementary School. Thus, the objective of this article is to present a didactic material that helps the Portuguese Language teacher in the didacticization process of literature in basic education and, at the same time, raising reflections that lead to a redefinition of the work of reading the literary text in the environment of classroom. To achieve this goal, we resorted mainly to authors such as Candido (2004), Coelho (2003), Colomer (2003), Compagnon (2009), Cosson (2012), Jouve (2012), Todorov (2010), among others. We hope with this work to contribute to increase the contact of teachers and students with the literary text, providing them to experience literary reading and all the discoveries resulting from it.

Keywords: Wonderful tale. Reading. Literature. Didactic sequence. Literary text.

INTRODUÇÃO

A escola existe para promover formalmente o processo educativo de todos aqueles que nela ingressam e para alcançar este objetivo precisa articular saberes, mobilizar pessoas e dispor de estratégias que possibilitem o desenvolvimento de competências para formar cidadãos aptos a interagir com as mais variadas formas de linguagem inerentes às situações sociais.

Dentre esses saberes, a literatura, como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos (CANDIDO, 2004), destaca-se por condensar saberes diversos e variados, essa riqueza cognitiva é consequência de seu estatuto de arte (JOUVE, 2012). Por isso as conexões entre literatura e ensino são estreitas, motivo que faz o texto literário ocupar um papel importante no domínio da leitura e escrita, objetivo primeiro almejado pela escola.

Contudo, a escola, no que tange ao seu papel de formar leitores, convive com um desinteresse dos alunos, pois disputa espaço com outros objetos de leitura, por vezes, mais interessantes, atraentes e imediatos; esse quadro se agrava em relação à leitura literária, levando os estudiosos a falarem em uma crise no ensino de literatura.

Diante dessas dificuldades, é relevante discutir a importância e a necessidade do trabalho com textos literários na escola e buscar procedimentos metodológicos para ensinar aos alunos a ler literatura. Neste trabalho, evidenciamos que para formar leitores capazes de compreender toda a força do texto literário, é necessário sistematizar o ensino de literatura; dar um direcionamento diferenciado às ações pedagógicas.

Neste artigo, apresentamos uma sugestão de ensino de leitura literária com o gênero conto maravilhoso, pensada para alunos de 6º ano do Ensino Fundamental por meio da metodologia de sequência didática. Defendemos a leitura literária em razão de sua função humanizadora, porque, enquanto seres humanos, temos uma necessidade universal de ficção e de fantasia. Além disso, a literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno (COSSON, 2012).

Desta forma, o objetivo deste artigo é apresentar um material didático, que auxilie o professor de Língua Portuguesa no processo de didatização da literatura na

educação básica e, ao mesmo tempo, suscite reflexões que conduzam a uma ressignificação do trabalho de leitura do texto literário no ambiente da sala aula.

Quanto à estrutura, este trabalho traz quatro seções. Na primeira, fazemos considerações que evidenciam a crise no ensino de literatura; na segunda, trazemos reflexões sobre a escola e sua função de formar leitores de literatura; na terceira, trazemos informações sobre o conto maravilhoso, base da proposta da sequência didática; e na quarta seção, explicamos e descrevemos um exemplo de sequência didática, segundo Cosson (2012).

A CRISE DO ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA

Pensar na necessidade e na importância da presença da literatura na escola e, conseqüentemente, refletir sobre as práticas docentes relacionadas a essa realidade, obriga-nos, antes de qualquer proposição, considerar o pensamento de Candido (2004), para quem

a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim, como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado (CANDIDO, 2004, p. 176).

Não podemos discordar das palavras desse estudioso, pois é certo que o ser humano não pode viver sem arte e, em especial, a arte literária. Recorrendo novamente a Candido (2012), em seu ensaio “A literatura e a formação do homem”, o autor nos convence que a produção e a fruição da literatura se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia. De forma mais específica, destaca o papel dessa arte na educação. Didaticamente, adverte que longe de ser instrução moral e cívica, “ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, com altos e baixos, luzes e sombras” (CANDIDO, 2012, p. 84).

Nesse contexto, Barthes (1988) também valida a essencialidade do texto literário, ao defender que o verdadeiro valor da literatura está nos muitos saberes que ela assume: histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico. Para este crítico, “se todas as nossas disciplinas devessem ser

expulsas do ensino, exceto uma, a disciplina literária, devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário” (BARTHES, 1988, p. 8).

Por sua vez, Compagnon (2009) destaca a força dessa arte ao afirmar que “A literatura corrige defeitos da linguagem. Ela nos torna mais inteligentes, ou diferentemente inteligentes” (COMPAGNON, 2009, p. 37). A literatura é uma imaginação desinteressada que deleita e instrui, sem, contudo, deixar de contestar a submissão ao poder.

Todorov (2010), em seu livro *A Literatura em Perigo*, verdadeiro discurso em defesa da literatura, lança ao leitor a pergunta: o que pode a literatura? Ele responde: “a literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver” (TODOROV, 2010, p. 76).

Ante o exposto, percebemos que a arte literária abarca uma série de questões as quais tornam óbvio o papel que esta arte desempenha, precisamente se considerarmos o campo do ensino em ambiente escolar. Os estudiosos mencionados dão dimensão ao texto literário de modo a torná-lo mais próximo de nós, proporcionando a fruição de suas diversas funções na escola e na própria sociedade.

É sabido que, hoje, vivemos em uma sociedade predominantemente utilitária, competitiva, em que nossas ações precisam ser rápidas e ter uma função prática; essa dinâmica influencia nossos hábitos alimentares, culturais e os modos de vida em geral. Nessa perspectiva, a literatura, enquanto imaginação criadora, fantasiosa, enfrenta uma crise que se expressa pelo questionamento: a literatura serve para quê?

Em acréscimo a isso, a literatura sofre uma desvalorização em virtude das novas formas culturais e artísticas propiciadas pela evolução técnica dos meios de comunicação e seu poder de intervir nas preferências e no imaginário das pessoas, em especial, de crianças e jovens. Desse modo, o enfraquecimento da representação social da literatura atinge o espaço escolar e afeta o seu ensino. São correntes as queixas de professores de que os jovens cada vez mais se afastam dos livros, em busca de outros recursos de apreensão do mundo, mais modernos e atrativos, como a televisão e, principalmente, o computador (GOMES, 2010).

Outro aspecto que merece destaque são as últimas reformulações curriculares brasileiras, as quais relegam a literatura a uma condição de apêndice, focalizando o ensino de Língua como prioridade. “Incluída na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a literatura é vista como uma técnica de linguagem verbal, e a linguagem verbal é apenas uma entre outras linguagens” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 76). Some-se a isso, o fato de que a própria BNCC, ainda que fale em potencial humanizador do texto literário, corrobora essa perda de autonomia, visto que a arte literária, nesse documento normatizador, serve para instrumentalizar práticas sociais destacando as suas potencialidades utilitaristas. Nas palavras de Perrone-Moisés (2016, p. 70):

O declínio do prestígio cultural e social da literatura, no fim do século XX, afetou seriamente seu estudo. Numa sociedade dominada pela tecnologia e pela economia de mercado, a disciplina literária sofreu um rebaixamento. [...] Um ensino secundário que simplifica e racionaliza os currículos, com base na preparação dos alunos para a vida prática, tende a considerar a literatura como disciplina supérflua (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 70).

A autora destaca a preocupação de estudiosos e de pesquisas relacionadas a essa temática, mesmo que os estudos se refiram ao contexto francês, suas considerações são fundamentadas e cabíveis à realidade literária brasileira, já que “o ensino de literatura tem estado no centro dos debates educacionais das últimas décadas. Em todos os países ocidentais a disciplina literatura sofreu uma perda de importância, até desaparecer, pura e simplesmente, dos currículos escolares” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 75).

A parte introdutória da obra *Letramento Literário: Teoria e prática*, de Cosson (2012), traz uma abordagem que demonstra a crise na qual está imersa a literatura, sendo considerada pelos que integram as escolas como um saber desnecessário, “um verniz burguês de um tempo passado” (COSSON, 2012, p. 10). Daí decorre de a literatura ser tratada como apêndice da disciplina Língua Portuguesa. É um quadro alarmante onde o descaso é nítido, desde o Ensino Fundamental, começando pelas aulas que, de modo geral, não ensinam a ler literatura, ao contrário, criam uma repulsa ao saber literário, e isto se agrava mais ainda pelo simples fato de que uma parcela considerável dos alunos não sabe ler. Sendo, portanto, vista como um mistério, algo inacessível.

Há uma concepção errônea sobre a literatura na escola, na qual é defendida que ela está a serviço apenas do prazer e do entretenimento, desconsidera-se nessa visão o poder incomensurável da literatura como fonte de conhecimento capaz de formar leitores críticos, compromissados e capazes de utilizar a leitura e a escrita nas mais diferentes situações sociocomunicativas.

Segundo Cosson (2012), a literatura escolarizada retrata a marginalização do ensino da literatura, com carga horária mínima, sendo considerada uma disciplina sem importância, sem razão de ser. Ele critica a discrepância que há entre a literatura que se ensina no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Sendo de caráter muito geral no primeiro nível, englobando qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia, as atividades de interpretação se restringem aos textos do livro didático e às produções de resumo do que foi lido em sala de aula, recontar histórias e fichas de leitura. Segundo Yunes (1984), a escolarização massificou o aluno através das respostas prontas e ignorou solenemente o papel dinâmico que o texto exerce diretamente sobre o leitor, portanto, é a escolarização referência para a aquisição do saber, fato que parece inviabilizar as demais funções da literatura na escola.

Já no segundo nível (o Ensino Médio), o ensino limita-se à história da literatura brasileira, o foco é a cronologia literária, biografias dos autores, estilos de épocas, cânones. Tem-se uma perspectiva tradicional arraigada nas escolas. São lidos fragmentos de textos literários para comprovar as características dos períodos literários. Para Cosson (2012), há uma falência do ensino da literatura, ela não está sendo ensinada para garantir sua função essencial que é construir e reconstruir a palavra que humaniza as pessoas.

Gomes (2010) reforça essa ideia quando afirma que o papel incerto que a literatura ocupa nos programas e currículos escolares relaciona-se, sem dúvida, com seu declínio como bem cultural e formadora de identidade, mas tem a ver também com novas perspectivas no campo da pedagogia da leitura que têm acentuado seu caráter instrumental e os aspectos ligados ao processamento cognitivo do texto.

Consoante Colomer (2003), a discussão que busca alternativas para o ensino da literatura deve ter como ponto de partida a busca de um novo modelo de ensino literário que começa com uma reflexão educativa norteada pelo objetivo de desenvolver práticas sistematizadas de leitura.

Segundo Faleiros (2013), o ensino de literatura pressupõe uma visão dos leitores que se pretende formar, ou seja, as formas como se discorre a propósito do ensino de literatura, dos leitores e da leitura para discutir como essas figurações apontam para os impasses colocados nessa área. Tem que se pensar na metodologia do ensino. Temos que formar leitores de literatura apaixonados pelo que leem, que a divulguem sem medo.

De acordo com Todorov (2010), o destaque dado à literatura pela escola, ao longo de sua história, nunca garantiu que as obras literárias fossem lidas e apreciadas pelos estudantes. Nas práticas de leitura escolar, registradas ao longo do tempo, sempre predominaram os fragmentos de textos. A leitura de obras completas, mais árdua e difícil, nunca foi uma prática generalizada. Fica evidente que o perigo de que fala Todorov (2010) em relação à literatura está na forma como “ela tem sido oferecida aos jovens, desde a escola primária até a faculdade [...] o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários, mas com alguma forma de crítica, de teoria” (TODOROV, 2010, p. 10). O contexto analisado pelo autor é o francês, no entanto, verifica-se uma compatibilidade das suas afirmações quanto ao ensino de literatura no Brasil, cuja realidade metodológica corresponde, muitas vezes, à negação do texto literário e à disseminação da arte literária a partir de teorias e críticas.

Diante desse quadro de desencanto pelo texto literário, encerramos esta seção com a constatação de que essa carência acarretará outros problemas em outras práticas de linguagem como o desempenho na oralidade, no domínio da escrita e na análise linguística. Observação que faz surgir uma indagação: como promover a leitura literária em sala de aula?

A FUNÇÃO DA ESCOLA EM FORMAR LEITORES DE LITERATURA

Sob o ponto de vista de Kaspari, Saraiva e Mügge (2016), a função social da literatura ainda não é devidamente compreendida na escola, em que a formação de leitores é posta como um dos principais objetivos. No tocante à leitura literária e sua gama de singularidades, na prática, limita-se à presença de textos literários nas atividades de leitura.

Esse quadro de abordagens inadequadas de materiais didáticos, com leitura decodificadoras e falta de reflexão teórica por parte de docentes, que ainda seguem um modelo voltado ao didatismo ou utilitarismo linguístico, pouco tem contribuído para que a educação literária cumpra um de seus principais papéis, que é fazer com que os alunos desenvolvam diferentes competências em leitura e uma reflexão crítica a respeito do contexto sociocultural. Assim, essas práticas com o texto literário não estimulam nos estudantes a fruição estética inerente à literatura, reduzindo-a a uma obrigação, a um conteúdo didático ou a um instrumento de doutrinação.

Zilberman (1988), no seu livro *A leitura e o ensino da literatura*, reconhece os esforços empreendidos pelas políticas educacionais para ampliar o gosto pela leitura por intermédio da ação da escola. Nas palavras da autora:

O exercício dessa função [...] é delegado à escola, cuja competência precisa tornar-se mais abrangente, ultrapassando a tarefa usual de transmissão de um saber socialmente reconhecido e herdado do passado. Eis porque se amalgamam os problemas relativos à educação, introdução à leitura, com sua conseqüente valorização, e ensino da literatura, concentrando-se todos na escola, local de formação do público leitor (ZILBERMAN, 1988, p. 16-17)

Os PCN (BRASIL, 1998), ao falarem do que é um leitor competente e das dificuldades relativas à leitura nos anos finais do Ensino Fundamental, atribuem à escola um importante compromisso

Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais (BRASIL, 1998, p. 70)

Por sua vez, formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura. O professor deve planejar atividades regulares de leitura, assegurando que tenham a mesma importância que as demais. A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura (BRASIL, 1998).

Em consonância com os PCN (BRASIL, 1998), a BNCC (BRASIL, 2017) estabelece que o componente curricular de Língua Portuguesa deve garantir aos estudantes a competência específica de

envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2017, p. 85)

De acordo com esse documento, no âmbito do campo artístico-literário, o objetivo é possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita.

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor e, portanto, garantir a formação de um leitor fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BRASIL, 2017).

Para diminuir a distância entre as práticas escolarizadas da literatura e as práticas socialmente efetivadas, Cosson (2012) defende um processo de letramento literário, que, para ele, é diferente da leitura literária por fruição; esta, na verdade, depende daquele. Ele explica que

devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2012, p. 23)

Assim, no letramento literário não podemos simplesmente exigir que o aluno leia a obra e ao final faça uma prova ou ficha, pois a leitura é construída a partir dos mecanismos que a escola desenvolve para a proficiência da leitura literária. Conforme Cosson (2012), a escola precisa possibilitar práticas de leitura literária,

sem abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. Desse modo, este autor, referência no ensino de literatura, defende que

é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir leituras [...] essa leitura também não ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir dentro da escola (COSSON, 2012, p. 23)

As palavras do autor nos alertam para equívocos como achar que a simples atividade de leitura é leitura literária; que os livros falam por si só aos leitores e que não há necessidade de nenhuma intervenção direcionada. Cosson (2012) se pergunta “Por que a escola precisa se ocupar de uma leitura sem instruções especiais, se isso pode ser feito e é feito fora dela? Apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola” (COSSON, 2012, p. 26). Nesse sentido, deixa claro que a sistematização do letramento literário é essencial no processo educativo, sem isso a formação de leitores capazes de experimentar toda a força humanizadora da literatura não acontece.

No entender de Colomer (2003, p. 30), “a escola precisa levar o aluno a ler literatura mais do que a saber literatura”. Para isso acontecer de modo efetivo e com resultados satisfatórios, devem ser repensadas as concepções e práticas de sala de aula, considerando sobretudo as peculiaridades da leitura literária. Assim, trabalhar literatura significa colocar o aluno frente a frente com a obra literária. Partindo desse princípio, Cosson (2012) propõe uma sistematização das atividades das aulas de literatura por meio de sequências didáticas, uma delas o autor denominou “sequência básica” (COSSON, 2012, p. 51).

A sequência básica idealizada por Cosson (2012) é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. A *motivação* prepara o leitor para receber o texto. O autor informa que a motivação pode ou não envolver atividades de leitura, escrita e oralidade, contudo contemplar essas três competências é importante para a prática de ensino de língua materna na escola. Ainda chama a atenção para a duração da motivação, que não deve passar de uma aula (COSSON, 2012).

O momento da *introdução* consiste na apresentação do autor e da obra. Cosson (2012) recomenda que não se transforme em uma longa exposição sobre a

vida do escritor. Também não basta trazer a obra, por se estar em um processo pedagógico, é necessário que o professor fale da obra e de sua importância, mas evitando fazer uma síntese, pois isso elimina o prazer da descoberta.

A etapa da *leitura do texto em si*, quando se tratar de um livro inteiro, precisa de um acompanhamento do professor, não vigiando, mas auxiliando nas dificuldades. O autor denomina esse acompanhamento de “intervalos” (COSSON, 2012, p. 63), no qual há a possibilidade de verificar o andamento da leitura, por meio dele o professor resolverá problemas ligados ao vocabulário ou mesmo da estrutura do texto, o que possibilitará uma intervenção na formação do aluno como leitor.

A última etapa é a interpretação, que se dá em dois momentos: um interior e outro exterior. O momento interior compreende a decifração, palavra por palavra, capítulo por capítulo; é o “encontro do leitor com a obra” (COSSON, 2012, p. 65); e não pode ser substituído por nenhum mecanismo pedagógico de intermediação como resumo, filmes, minisséries. É na leitura efetiva do livro que o texto literário mostra sua força, faz o leitor experienciar o “labirinto das palavras” (COSSON, 2012, p. 65). Segundo o autor, as atividades de interpretação devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro, que pode variar conforme o tipo de texto a idade do aluno, a série. Podendo esse registro ser um desenho, a escolha de uma música relacionada à história, a escrita de uma resenha, uma dramatização, júri simulado, feira literária, entre tantas outras possibilidades.

SOBRE O CONTO MARAVILHOSO: BASE DA PROPOSTA

No que diz respeito às características, na denominação de Schneuwly e Dolz (2004), o conto maravilhoso é da ordem do narrar, pertencente ao domínio social da cultura literária ficcional. Os livros didáticos ora se referem como conto de fadas, ora conto maravilhoso. Coelho (2003) apresenta algumas diferenças entre essas denominações. Para a autora, os contos de fadas, com ou sem fadas, desenvolvem seus argumentos dentro de uma magia rica (reis, rainhas, príncipes, fadas, bruxas, gigantes, tempo e espaço fora da realidade conhecida etc.) e têm como eixo gerador uma problemática existencial expressa através de provas e obstáculos que precisam ser vencidos, como um verdadeiro ritual, para que o herói se realize, seja pelo encontro de seu verdadeiro eu, seja pelo encontro com a princesa.

Já os contos maravilhosos são narrativas que, com ou sem a presença de fadas, desenvolvem-se no cotidiano mágico (animais falantes, gênios e duendes etc.) e têm como eixo gerador uma problemática social (ou ligada à vida prática concreta), mas que aponta para vivências simbólicas, como o confronto de tendências opostas ali representadas nas mais variadas figuras: lobos, bruxas, fadas, personagens mitológicos.

Para Coelho (2003), todo conto de fada é um conto maravilhoso, contudo nem sempre o conto maravilhoso é um conto de fada. Mesmo que ambos possam se enquadrar no gênero maravilhoso, o conto de fada e o conto maravilhoso revelam atitudes muito diferentes diante da vida. O conto de fadas está mais ligado ao ideal, aos valores eternos, ao espírito, ao passo que, o conto maravilhoso reflete principalmente o sensorial, o concreto, a vida prática. Uma das características principais do conto maravilhoso é a presença do objeto mágico, que permite aos heróis a realização de tarefas difíceis ou impossíveis.

Segundo Moisés (2003), outra diferença está na origem; os contos de fadas são de origem celta, cujos vestígios mais remotos provêm de séculos antes de Cristo e, a partir da Idade Média, foram assimilados por textos de fontes europeias, ficando-nos praticamente impossível a tarefa de resgatá-los na sua forma pura.

Os contos maravilhosos se originaram nas narrativas orientais e enfatizam a parte material, ética e sensorial do ser humano, como por exemplo: *As Mil e Uma Noites*, *Aladim e a Lâmpada Maravilhosa*. Nos contos maravilhosos encontramos uma temática social: o herói, que é uma pessoa humilde ou que passa por grandes privações e triunfa ao conquistar riqueza e poder (COELHO, 2003).

Para este trabalho, apresentamos na seção a seguir uma proposta de sequência didática que mostra como atividades sistematizadas podem favorecer a leitura e fruição do texto literário em ambiente escolar, para tanto, selecionamos o conto maravilhoso *As três penas*, dos irmãos Grimm (2015)¹, que narra a história de um velho rei, cuja certeza da herança de seu trono lhe era duvidosa, dividido entre três filhos, sem saber quem herdaria o trono, submetendo estes a uma série de desafios. Ante a incerteza, em um gesto de sabedoria, soprou três penas para o ar e deu início aos desafios que levariam a um dos filhos ao trono.

¹ Originalmente publicado em 1997.

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO CONTO MARAVILHOSO

Esta seção apresenta um exemplo de sequência didática, composta por quatro módulos, conforme modelo proposto por Cosson (2012), para 6º ano do Ensino Fundamental com o gênero conto maravilhoso, com duração de 10 aulas (de 50 minutos cada). O texto escolhido é *As três penas*, dos Irmãos Grimm (2015)².

a) Objetivos

- Desenvolver o gosto pela leitura de textos literários (conto maravilhoso);
- Proporcionar aos alunos experienciar a leitura de um texto literário, compreendendo os significados possíveis do texto e as relações que ele estabelece com outros textos;
- Ler um conto maravilhoso, reconhecendo suas características, sua linguagem, sua função sociocomunicativa.

b) Materiais

Datashow, pincel, lápis de cor, cartolina, papel sulfite, livro didático, xerox, livros de contos maravilhosos.

c) Motivação (25 minutos)

O professor começa este momento exibindo, no *datashow*, um vídeo montado com imagens de família, pais e filhos em diferentes ações: lendo, brincando, trabalhando, festejando etc. Em seguida, organiza uma roda de conversa com os alunos para que falem da relação familiar. Se têm irmãos? Se brigam? Se sentem inveja? Como é a relação com os pais? Logo após, solicita que anotem o que consideram mais importante na relação familiar, na relação entre irmãos. As respostas devem ser faladas, comparadas e discutidas.

² Originalmente publicado em 1997.

d) Introdução (3 aulas)

O professor organiza na sala uma mesa com livros de contos maravilhosos encontrados na biblioteca e (ou) cópias de alguns contos mais conhecidos, para que os alunos manuseiem, olhem as ilustrações, leiam.

Após o contato com os livros, realiza uma ativação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero, com alguns questionamentos, por exemplo: que nome recebem esse tipo de história? O que é um conto maravilhoso? O que sabem sobre esse tipo de texto? Que personagens aparecem nesse tipo de texto? Quais são suas características? Quais textos dessa modalidade já conhecem? Quais personagens eles lembram?

Feitas essas indagações, apresenta o conto *As três penas*, dos Irmãos Grimm. Comenta o texto, justificando que a escolha se deu porque retrata uma família, que apresenta qualidades, as quais são importantes para atingirmos nossos sonhos e, ao mesmo tempo, o texto mostra como não devemos agir diante dos desafios da vida. Explica, brevemente, conforme os conhecimentos prévios apresentados pelos alunos, as características de um conto maravilhoso

Apresenta informações sobre os autores, os Irmãos Grimm, por meio dos vídeos *Era uma vez na Alemanha* ou *A verdadeira história dos Irmãos Grimm*, disponíveis em: https://youtu.be/l_FCFs4ia8y.

e) Leitura (1 aula e meia)

O professor apresenta o texto *As três penas* para exploração do título, ilustrações, levantamento de hipóteses para criar expectativas a respeito do enredo. Realiza a leitura de reconhecimento, que deve ser feita silenciosamente pelos alunos. Pergunta aos alunos o que o texto tem em comum com a atividade que eles desenvolveram no primeiro momento (motivação) sobre família.

Proporciona um momento de exposição oral pelos alunos acerca do conto (esclarecimento de dúvidas, validação ou não das hipóteses). Neste momento, focaliza as ações dos irmãos do conto, de modo que os alunos sejam capazes de perceber as diferenças de comportamento entre eles e apontem quais as qualidades esperadas de um bom rei.

Pede que os alunos se reúnam em seis grupos e criem um quadro de forma a destacar as principais características dos personagens. Após alguns minutos, em círculo, reúne-os para que exponham os quadros; é interessante que cada grupo escolha um líder e que este faça a exposição do quadro. Nesta etapa, será possível ampliar a compreensão sobre os personagens e sobre a narrativa. É importante que o professor monte na lousa um quadro geral, conforme as apresentações dos grupos, depois discuta com os alunos. Ao final, pede que os alunos destaquem qual é a maior reflexão trazida pelo texto.

O professor realiza uma leitura oral. Após esta segunda leitura, os alunos respondem oralmente as seguintes perguntas como verificação de uma preliminar compreensão global do texto: Por que o conto se chama *As três penas*? O título nos dá informações suficientes para descobriremos, de imediato, sobre qual o assunto tratado? Quem são os personagens? Como são apresentados? Qual a situação inicial do conto? Você acha que o tema é sobre romance, aventura, suspense, comédia, outros? Qual a finalidade desse conto? Informar, instruir, emocionar, divertir?

f) Interpretação (5 aulas)

Primeiro momento: O professor elabora um roteiro de afirmações envolvendo informações sobre o conto e escreve na lousa. Sugestão:

- a) Os personagens são apresentados por suas características, não são nomeados.
- b) A expressão “Era uma vez...” foi empregada para indicar que o tempo na narrativa é impreciso, indeterminado.
- c) Os três irmãos eram unidos, obedeciam às ordens do pai.
- d) O pai resolve submeter os filhos às provas para evitar desavenças entre eles.
- e) O ensinamento desse conto é que devemos ser esforçados, humildes, dedicados.
- f) No conto, a sapinha se transformou em uma senhorita ao ser beijada pelo filho mais novo.
- g) Três parágrafos do conto iniciam pela palavra “mas” que serve para mostrar a oposição entre a decisão do pai e os questionamentos dos filhos mais velhos.

O professor divide a sala em duplas e pede que em alguns minutos julguem cada afirmação. Realizada a tarefa, promove comentários sobre as respostas, sobretudo, as falsas.

Segundo momento: Ilustrando o conto. O professor, antecipadamente, divide o conto em 6 partes conforme as ações principais e numera-as. Sugestão: 1- apresentação, 2- primeira prova, 3- segunda prova, 4- terceira prova, 5- quarta prova, 6- final feliz.

O professor combina que os alunos tragam uma folha de papel sulfite, lápis de cor e pincel. No dia da aula, divide a sala em 6 grupos com 4 ou 5 alunos. Diz, em segredo, para cada grupo uma parte (número) que eles deverão desenhar. Orienta-os que leiam todo o texto, mas desenhem somente a parte que lhe foi indicada.

Feitos os desenhos, o professor recolhe-os e expõe na lousa, para que os alunos adivinhem que desenho se relaciona com as partes do texto; proporciona um momento de discussão sobre os acertos e erros, para que ampliem os conhecimentos a partir da compreensão de cada parte do enredo do conto.

Terceiro momento: Debate sobre relações afetivas entre irmãos. Nessa atividade, o professor abre um debate sobre os personagens conflitantes do conto: os três irmãos. A discussão levará a uma reflexão sobre a forma como os irmãos mais velhos tratavam o irmão mais novo. Pergunta que personagem do conto (entre os irmãos) gostariam de ser e que expliquem o motivo. Indaga ainda se os alunos mudariam alguma parte do texto e por quê.

Ao final, solicita aos alunos que expliquem por que o irmão mais novo era chamado de bobalhão e se esta nomeação realmente define este personagem. Retoma as reflexões trazidas pelo texto e pede aos alunos que expressem suas opiniões e escolham dentre elas (reflexões) qual melhor expressa a essência do texto. O professor transforma-a em uma frase reflexiva, escreve-a em uma tira de cartolina e cola na parede da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, que foi norteado pelo objetivo de apresentar um material didático, que auxilie o professor de Língua Portuguesa no processo de didatização da literatura na educação básica e, ao mesmo tempo, suscite reflexões que conduzam a uma ressignificação do trabalho de leitura do texto literário, põe em evidência o inegável valor do texto literário na promoção do desenvolvimento da intelectualidade do ser humano e, acima de tudo, busca promover a fruição da literatura a partir da leitura efetiva dos textos por meio de atividades sistematizadas. Constitui-se, portanto, em uma opção de material didático que potencialize o professor de Língua Portuguesa no processo de didatização da literatura na educação básica.

É importante dizer que as leituras realizadas para compreensão das questões debatidas transformam a visão sobre como ensinar a ler o texto literário. Além disso, desejamos que os professores para quem este texto se destina, compreendam os conhecimentos aqui expostos e consigam transformar as “aulas de literatura” em aulas de “leitura literária”; desenvolvendo, assim, com seus alunos um processo de letramento literário no contexto escolar.

Assim, a maior evidência resultante deste trabalho é que para a formação de leitores de literatura não basta só “ler os textos literários”, tampouco estudar cronologicamente as escolas literárias e dados biográficos dos escritores. Aprender a ler literatura é um processo educativo específico, uma competência que se ensina e que se aprende, via sequência de atividades, que mostram aos alunos o prazer da leitura literária e, sobretudo, os saberes que dela extraímos para compreender a nós mesmos e a realidade que nos cerca.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa: 5ª a 8ª Série. Brasília, DF: SEF, 1998.

- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, Campinas, p. 81-90, 2012.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo. Duas Cidades: Ouro Sobre Azul, 2004. p. 169-191.
- COELHO, N. N. **O conto de fadas**: símbolos mitos arquetípos. 1. ed. São Paulo: DCL, 2003.
- COLOMER, T. **A formação do leitor literário**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global Editora, 2003.
- COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2012.
- FALEIROS, R. J. Sobre o prazer e o dever ler: figurações de leitores e modelos de ensino de literatura. *In*: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; FALEIROS, R. J. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 113-134.
- GOMES, I. R. Sobre “por que” e “como” ensinar literatura. **Nau literária: crítica e teoria de literaturas**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 1-11, 2010.
- GRIMM, I. As três penas. Tradução de Tatiana Belinky. *In*: CEREJA, W. R. **Português**: Linguagens, 6º ano: Ensino Fundamental. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015. n.p. Originalmente publicado em 1997.
- JOUBE, V. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.
- KASPARI, T.; SARAIVA, J. I. A.; MÜGGE, E. Leitura literária na escola: possibilidades na formação do jovem leitor. **INTERLETRAS**, Dourados, v. 5, n. 23, p. 1-18, mar./set. 2016.
- MOISÉS, M. **A criação literária**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.
- PERRONE-MOISÉS, L. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- TODOROV, T. **A Literatura em Perigo**. Tradução de Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.
- YUNES, E. A crise da leitura: reflexões em torno do problema. *In*: YUNES, E. **A leitura e a formação do leitor**: questões culturais e pedagógicas. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1984. p. 18-24.
- ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

Sobre as autoras

Oscarina de Castro Silva Fontenele

Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI, na linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes. Graduada em Letras-Português e Especialista em Metodologia da Leitura e da Escrita. Membro dos grupos Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional e Formação Docente -GREPAEFDOC e Pesquisas em Ciências Humanas e Linguagens no Cerrado – GPCHLC. Experiência com ensino de Língua e Literatura na Educação Básica na rede pública do Estado do Piauí. Atualmente, é professora do Instituto Federal do Piauí – IFPI. Interessa-se por estudos relacionados à literatura, escrita, reescrita e avaliação.

Luzimar Silva de Lima

Doutoranda em Literatura pela Universidade Federal do Piauí. Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Piauí – Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Possui graduação em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Piauí (2009), Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI (2014). É especialista em Língua Portuguesa pela AVM, e especialista em Educação do campo pela Universidade Estadual do Piauí. Atualmente é professora de Língua Portuguesa da rede estadual do Piauí. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Literatura e ensino.

Valdelise Pereira dos Santos

Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade Estadual do Piauí/UESPI, na linha de pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino. Graduada em Letras (Língua Portuguesa e Literaturas), especialista em Língua Portuguesa e em Alfabetização e Letramento pela Universidade Estadual do Maranhão. Professora efetiva da educação básica na rede estadual de ensino em Caxias-Maranhão. Possui interesse em pesquisas sobre leitura, compreensão e interpretação textual e estudos semânticos.