

**PROPOSTAS DE LEITURAS LITERÁRIAS (FEMININA, INDÍGENA,
AFRO-BRASILEIRA E LGBTQIA+) PARA A SALA DE AULA**

Edilva Bandeira

Três Lagoas - MS
2025

EDILVA BANDEIRA

**PROPOSTAS DE LEITURAS LITERÁRIAS (FEMININA, INDÍGENA,
AFRO-BRASILEIRA E LGBTQIA+) PARA A SALA DE AULA**

Tese de doutoramento, orientada pelo professor Ricardo Bulhões, junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Área de concentração: Estudos Literários) na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas.

Orientador: Professor Ricardo Bulhões

EDILVA BANDEIRA

**PROPOSTAS DE LEITURAS LITERÁRIAS (FEMININA, INDÍGENA,
AFRO-BRASILEIRA E LGBTQIA+) PARA A SALA DE AULA**

Tese de doutoramento, orientada pelo professor Ricardo Bulhões, junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Área de concentração: Estudos Literários) na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Dr. Ricardo Magalhães Bulhões

Dr. Luís Carlos Alves de Melo

Dr. João Adalberto Campato Junior

Dra. Vanessa Hagemeyer Burgo

Dra. Sheyla Cristina Araujo Matoso

Dedico esta tese a todas as pessoas que me ajudaram de alguma forma na construção dela, seja nas aulas, trabalhos, pesquisa, leituras, escrita, formatação e correção. Sozinha esta caminhada seria mais difícil, provavelmente impossível. Foi a soma de vários saberes, as parcerias, orientações e apoio que me fez realizar o trabalho até o fim.

AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas que estiveram comigo – colegas de curso, professoras, professores, familiares, amigos e amigas – que me incentivaram e apoiaram nesta jornada de estudo, pesquisa e construção de conhecimento proporcionado pelo doutorado.

Em especial, ao orientador, professor Ricardo Bulhões, por compartilhar seu conhecimento com distinta sabedoria e a banca de qualificação e defesa que contribui muito com orientações e correções para o aprimoramento da pesquisa.

“A vida de toda pessoa é um caminho em direção
a si mesmo.”

Herman Hesse

RESUMO

Este trabalho se propôs a desenvolver roteiros de atividades de leituras literárias para serem aplicadas em sala de aula para turmas de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª série do Ensino Médio. As atividades abrangem leituras de variados textos literários de diferentes gêneros (contos, romances, relatos e poemas), sempre numa perspectiva intertextual, que considera o texto literário como objeto estético plurissignificativo, carregado das dimensões de linguagem, estruturas específicas de forma, conteúdo, contexto histórico e de produção. As leituras serão articuladas em atividades didáticas de leitura, que abordam diferentes situações práticas de leituras, tais como: oral, coletiva, individual, silenciosa e compartilhada. Sempre partindo dos textos literários de variados autores e autoras adequados para as turmas de 9º ano e 1ª série do Ensino Médio. O objetivo da pesquisa foi produzir material didático de atividades literárias que contribua para o enriquecimento das atividades que envolvem literatura em sala de aula. O aporte teórico teve como base metodológica a estrutura de leituras literárias propostas no Currículo Paulista e na BNCC, o modelo interacional que considera a leitura literária como resultado de uma integração profunda entre o texto e o leitor, o método recepcional, sistematizado pelas pesquisadoras e autoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar na obra “Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas” (1993) e letramento literário, método proposto por Rildo Cosson na obra “Letramento Literário: teoria e prática” (2014). Neste trabalho consta dezesseis atividades de leituras literárias, sendo quatro de cada uma das vertentes literárias propostas (feminina, indígena, afro-brasileira e LGBTQIA+), cada uma estudada e analisada por suas próprias características e no entanto, inseridas na perspectiva de textos da literatura brasileira. O resultado esperado é a ampliação do repertório de leituras literárias dos estudantes e desenvolvimento das competências leitora e escritora.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Literaturas; Resistência; Reexistência.

ABSTRACT

This study aims to develop literary reading at school through a reading programme, targeting students in the 9th-grade in elementary school and 1st-year high school students. The proposal includes readings of various literary texts from different genres (short stories, novels, narratives, and poems), always from an intertextual perspective which considers the literary texts as a multifaceted aesthetic objects, loaded with dimensions of language, specific structures of form and content, historical contexts and production. The readings will be organized into didactic activities, addressing different reading situations such as: oral, collective, individual, silent, and shared. These sequences will draw from literary texts by a variety authors suitable for 9th grade and 1st grade high school classes. The objective of the research was to produce didactic material with literary activities that contribute to enriching literature-related activities in the classroom. The theoretical framework was based on the literary reading structures proposed in the Currículo Paulista and the BNCC, the interactional model that considers literary reading as a result of deep integration between the text and the reader, the reception method systematized by researchers and authors Maria da Glória Bordini and Vera Teixeira Aguiar in the book "Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas" (1993), and literary literacy, a method proposed by Rildo Cosson in "Letramento Literário: teoria e prática" (2014). This work includes sixteen literary reading activities, with four from each of the proposed literary strands (female, Indigenous, Afro-Brazilian, and LGBTQIA+), each studied and analyzed according to its own characteristics while being integrated into the perspective of Brazilian literature texts. The expected outcome is the expansion of students' literary reading repertoire and the development of reading and writing skills.

KEYWORDS: Reading; Literature; Resistance; Re-existence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.....	52
Figura 2.....	54
Figura 3.....	58
Figura 4.....	61
Figura 5.....	73
Figura 6.....	77
Figura 7.....	81
Figura 8.....	86
Figura 9.....	94
Figura 10.....	98
Figura 11.....	102
Figura 12.....	105
Figura 13.....	114
Figura 14.....	117
Figura 15.....	120
Figura 16.....	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	27
Tabela 2	31
Tabela 3	36
Tabela 4	39
Tabela 5	41
Tabela 6	43
Tabela 7	54
Tabela 8	57
Tabela 9	60
Tabela 10	63
Tabela 11	77
Tabela 12	81
Tabela 13	85
Tabela 14	88
Tabela 15	97
Tabela 16	101
Tabela 17	104
Tabela 18	108
Tabela 19	116
Tabela 20	119
Tabela 21	123
Tabela 22	126

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA	16
1.1 LETRAMENTO LITERÁRIO	18
1.2 A LEITURA LITERÁRIA NA BNCC	21
1.3 A LEITURA LITERÁRIA NO CURRÍCULO PAULISTA	24
2 FUNDAMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA.....	34
2.1 METODOLOGIAS DE LEITURAS LITERÁRIAS	36
3 LITERATURA DE AUTORIA FEMININA	44
3.1 PLURALIDADE DE VOZES FEMININAS	49
3.2 QUATRO ATIVIDADES DE LEITURAS LITERÁRIAS FEMININA.....	52
4 LITERATURA INDÍGENA	65
4.1 QUATRO ATIVIDADES DE LEITURAS LITERÁRIAS INDÍGENAS	72
5 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA	89
5.1 VOZES DE RESISTÊNCIA	93
5.2 QUATRO ATIVIDADES DE LEITURAS LITERÁRIAS AFRO-BRASILEIRA.....	94
6 LITERATURA LGBTQIA+.....	109
6.1 VOZES DE REEXISTÊNCIA E SOBREVIVÊNCIA.....	112
6.2 QUATRO ATIVIDADES DE LEITURAS LITERÁRIAS LGBTQIA+	113
COMENTÁRIOS CONCLUSIVOS	127
REFERÊNCIAS	130

INTRODUÇÃO

*Ler é aproximar-se de um mundo que acaba de
ganhar existência.
Marisa Lajolo*

No grande painel do tempo a arte aparece como manifestação universal dos seres humanos em todos os espaços e épocas. Desde as garatujas nas cavernas até as narrativas digitais da contemporaneidade, ela permeia o cotidiano humano. Dentro deste painel de arte, encontra-se a literatura, com poemas, contos, romances, fábulas e outras narrativas.

Contar histórias, causos, anedotas, declamar versos, repentes, cordéis, compor e cantar canções, produzir textos ficcionais são manifestações fabulares que dialogam com todas as pessoas, independente de seus contextos educacional, étnico, socioeconômico e cultural.

A literatura expressa ficcionalmente dores, amores, perdas, alegrias, sentimentos e sensações que compõe as tramas do nosso tecido existencial. Como parte importante do grande painel da arte, ela trabalha com uma trama textual tecida por sonhos, delírios, alucinações, desejos e memórias.

O texto ficcional mimetiza, transfigura a realidade, não representa a vivência real do autor, são vivências conscientes e inconscientes da mente criativa permeadas pelo inconsciente coletivo do mundo. Como nos ensina T. S. Eliot, tradição e talento individual se unem para compor a matéria-prima de que é feita a literatura.

Ter acesso à literatura, para muitas pessoas em nosso país, acontece por meio da escola. Nela, o ensino de literatura está sujeito a variáveis como as orientações curriculares governamentais, proposta pedagógica, diretrizes das secretarias de educação, materiais adotados, metodologias e formação de professores e professoras.

Subordinada ao componente curricular de Língua Portuguesa, a literatura não goza de autonomia, está ligada ao ensino gramatical e à produção de texto. Na rede pública estadual de São Paulo, cujo Currículo fundamenta esta pesquisa, não há aulas de Literatura desvinculadas das aulas de Língua Portuguesa, sendo assim, as aulas de Literatura são articuladas com o estudo dos conteúdos linguísticos, entendimento e interpretação de textos.

Diante de tantas mudanças, construções e reconstruções do currículo escolar brasileiro, o ensino de literatura na escola ainda se configura como beletrista, historiográfico, cronológico, apresentando autores, autoras (poucas) e obras canônicas, imobilizadas dentro de períodos e escolas literárias.

No entanto, esta situação aos poucos começa a mudar, com o advento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que introduziram a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas nas escolas, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), Currículo Paulista (2020), documentos que orientam na abordagem das literaturas afro-brasileiras e indígenas, os livros didáticos distribuídos pelo MEC, os materiais didáticos produzidos pela Secretaria de Educação de São Paulo que também trazem as literaturas para o cotidiano da escola, além de livros paradidáticos recentes abordando literatura feminina e LGBTQIA+ (Lésbica, Gays, Bissexuais, Transgênero, Queer, Intersexuais, Assexuais) e de várias produções editoriais focadas nessas temáticas.

A necessidade de textos literários que tragam uma diversidade de vozes, justifica a construção de um percurso literário destas literaturas para ser usado em sala de aula. A escola, como espaço de cultura e diversidade, é responsável pela articulação de projetos que envolva esses temas. Nessa perspectiva, as atividades de leitura propostas abrange de maneira produtiva e didática a diversidade literária da contemporaneidade.

Não se trata de rejeitar a literatura que há muito tempo está estabelecida no ensino de literatura na escola, é importante manter os canônicos, mas dialogar com vozes silenciadas pelo racismo estrutural, machismo e preconceito é necessário. A escola, especialmente a pública, é lugar de tensões e embates sociais que geram movimentos de resistência e reexistência de grupos sociais que expressam suas vozes e vivências por meio da literatura.

De acordo com o Currículo Paulista, a leitura é um objeto de ensino e os textos literários são conteúdos de ensino. LERNER (2002, p. 73) afirma sobre a prática da leitura na escola: “Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita”. Ler ao lado de escrever são duas ações que marcam uma das funções básicas da escola. Ensinar a ler vai além da alfabetização, da decodificação das palavras.

Os documentos norteadores do ensino de língua portuguesa que engloba literatura transcendem a decodificação para incorporarem o desenvolvimento das competências leitora e escritora desde as séries iniciais até o ensino médio, isto é, durante toda a educação básica. Dessa maneira, por meio da leitura literária, a escola pode oferecer ao estudante oportunidades de aprendizagem, ampliação do repertório cultural, da competência literária e humanização.

Em tópico específico serão analisados de maneira crítica e sistematizada a maneira como a leitura literária é apresentada nos documentos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e no Currículo Paulista (2019/2020).

É inevitável – ao falar de literatura como objeto de ensino, formação e humanização – citar Antônio Candido, figura central da crítica literária brasileira e um dos estudiosos brasileiros que mais refletiu sobre essa questão em sua vasta obra, especialmente na célebre palestra *Direito a Literatura* de 1988, em que destaca a importância da literatura na humanização do indivíduo, explica que o ser humano precisa de literatura e tem direito a usufruir da literatura para tornar-se mais humano. Nessa formação humanizada via literatura, a escola tem papel importante.

A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (Candido, 1995).

O Currículo Paulista (2019), do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (2020), elaborado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP), traz a literatura como presença vigorosa e fundamental, no entanto, o que é focado nas diretrizes do documento não é contemplado nos materiais como os Caderno do Aluno - Currículo em Ação, de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e da 1ª série do Ensino Médio, produzidos pela própria SEE/SP. O que pode verificar são textos literários fragmentados e em pouca quantidade, insuficientes para a construção de um percurso de leitura literária ativa, necessária para formação de leitores literários competentes.

O Currículo Paulista ao abordar o rol das competências socioemocionais, aponta a criatividade e a imaginação criativa, como competências que habilitam os estudantes a encontrar resposta ou descobrir maneiras de inventar algo novo para melhorar a vida cotidiana, essas competências podem ser estimuladas pelas práticas de leitura e fruição literária.

Voltamos novamente a CANDIDO (1995) em sua reflexão sobre a literatura como elemento indispensável para humanização, fato que interessa profundamente a formação que é oferecida na escola via leituras literárias.

Assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é ator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar (Candido, 1995).

É possível que um projeto de leituras literárias variadas, enfocando diversas questões geográficas, sociais, culturais, étnicas e de orientação sexual, possa trilhar o caminho apontado pela BNCC como adequado para a formação de estudantes como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis. Entendemos que as leituras literárias contribuirão para proporcionar experiências e processos que garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade pelos estudantes do final do ciclo do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio.

A finalidade da pesquisa é construir um percurso (roteiro) de leituras literárias para ser aplicado em sala de aula, cujos objetos de conhecimento/conteúdos serão textos da literatura nacional, feminina, afro-brasileira, indígena e LGBTQIA+ que estão presentes em livros que compõem o acervo do PNLD literário, além de outros escolhidos para esse trabalho de pesquisa, indicado ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª série do Ensino Médio.

As dificuldades de compreensão de textos literários, detectadas em sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa, componente no qual a literatura está inserida, aparecem em avaliações internas e externas (SARESP, Prova Paulista, Provão Paulista) oferecidas pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, demonstrando, assim, uma carência de leitura por parte dos estudantes. Diante disso, faz-se necessária a prática de um trabalho focado em leitura de textos literários em sala de aula que possam ampliar o repertório cultural e estético dos estudantes e desenvolver suas competências leitora e escritora, conforme orienta o Currículo do Estado de São Paulo (2020).

Outro fato que me impulsionou a organização de material para um percurso de leituras literárias foi a oportunidade de ampliação das leituras destinadas aos estudantes que vá além dos materiais oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação.

Para a pesquisa foram escolhidas obras literárias, que dialogam com o estudante contemporâneo, que abordam temáticas pertinentes à sua idade e vivências, que contemplem a diversidade e pluralidade de vozes, que se conectam com os adolescentes e jovens em uma perspectiva de diversidade. A escolha dos textos literários foi feita com base na minha longa experiência na docência com os componentes de Língua Portuguesa/Literatura e a constatação da falta de texto literários que contemplem diferentes vozes e com a necessidade de que professores e professoras tenham material que possa ser usado nas leituras dos livros do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) literário entregue nas escolas públicas em 2022/2023.

O desenvolvimento dessa pesquisa, cujo produto final foi a organização de um percurso de atividades de leituras literárias, com literaturas específicas, é pertinente diante da constatação feita por mim nestas duas décadas e meia de trabalho em sala de aula, com leitura, da necessidade de ampliação e adequação dos materiais de leituras literárias oferecidos aos

estudantes do final do ciclo do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio, momento de transição e diálogo de habilidades e competências. Na passagem de ciclo é importante que se trabalhe com textos literários que tragam uma abordagem sociológica, filosófica, identitária e plural que vá além da abordagem pragmática da literatura em sala de aula composta, quase sempre, por vozes canônicas e legitimadas pelas instâncias de poder que decidem sobre os materiais de leituras oferecidos às escolas.

A prática de trabalho com leitura literária em sala de aula sempre deve levar a professora, o professor, a uma situação de ação – reflexão – ação à medida em que se percebe que o ensino de literatura proposto pelo Currículo Paulista abrange outros eixos, como o linguístico, por exemplo, em que os textos literários perdem um pouco sua condição de objetos estéticos carregados de plurissignificação, para se transformarem em objetos de análise semântica/sintática. Constatamos este fato para justificarmos às questões elaboradas para as atividades propostas nos percursos de leituras da pesquisa que subordinadas a orientação do Currículo apresentam questões que abordam reflexões linguísticas e semânticas. Sem esquecer o objetivo principal que é impulsionar a fruição estética e proporcionar reflexão sobre a voz do autor, autora, a visão de mundo do leitor e o diálogo do texto com questões da contemporaneidade.

A reflexão de (COMPAGNON, 2006) sobre o que é a literatura, quem fala nela, sobre o papel do leitor e os tipos de abordagens, são importantes para compreendermos as diferentes variáveis a que estão sujeitos o ensino e aprendizagem de literatura/leitura.

Depois de ‘O que é a literatura?’ ‘Quem fala?’ ‘Sobre que?’, a pergunta ‘Para quem?’ Parece inevitável. Depois da literatura, do autor e do mundo, o elemento literário a ser examinado com maior urgência é o leitor [...]. A abordagem objetiva, ou formal, da literatura se interessa pela obra; a abordagem expressiva, pelo artista; a abordagem mimética, pelo mundo; e a abordagem pragmática, enfim, pelo público, pela audiência, pelos leitores (Compagnon, 2006).

Os leitores, no caso os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, são o foco das leituras deste percurso que se horizontaliza para estudantes da 1ª série do Ensino Médio, leitores ainda iniciantes. Foram escolhidas obras que ampliam a experiência do leitor, textos que não ficam restritos a períodos literários e autores vinculados a esses períodos, como ainda se encontram na grade curricular.

A experiência de leitura literária oferecida neste percurso será com obras que trazem diferentes vozes, como feminina, afro-brasileira, indígenas, LGBTQIA+, de diferentes espaços

geográficos e faixas etárias, escritores e escritoras consagrados e jovens escritores em plena produção, dialogando na contemporaneidade com os estudantes.

Se a literatura faz com que dialoguemos com nosso eu, questionando-nos sobre nosso papel no mundo, consideramos importante pedagogicamente que estes jovens possam fruir textos literários que ampliem suas experiências de leitores como os escolhidos para essa pesquisa, que apresentam o mundo em sua diversidade étnica, de orientação sexual, de gênero, de condição social e representatividade.

O objetivo é contribuir com a sistematização de acervo de atividades de leituras para o desenvolvimento de ações de leituras literárias em sala de aula e, assim, ampliar a competência leitora literária dos estudantes ao final do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio para que tenham um repertório literário mais diversificado de textos produzidos em tempos, espaços, temas e vozes diversas.

A tese é composta por seis sessões, em que a primeira, A leitura literária na escola, é subdividida em: letramento literário, a leitura literária na BNCC e a leitura literária no Currículo Paulista. A segunda Metodologias de leituras literárias, traz a fundamentação teórica que sustenta a elaboração das atividades de leitura. A terceira nomeado Literatura de autoria feminina, apresenta a pluralidade de vozes femininas em quatro atividades didáticas de leituras literárias feminina. A quarta, Literatura indígena, dedica as quatro atividades a leitura e reflexão sobre a referida literatura. A quinta Literatura Afro-brasileira aborda as vozes de resistência do povo preto por meio de quatro atividades de leituras literárias afro-brasileira. A sexta é Literatura LGBTQIA+, enfoca as vozes de reexistência e sobrevivência por meio de quatro atividades de leituras literárias LGBTQIA+.

Reafirmamos que o objetivo da pesquisa foi a produção de atividades de leituras literárias que contemplem diferentes vozes femininas, afro-brasileira, indígena e LGBTQIA+. As atividades foram fundamentadas nas orientações e habilidades do Currículo Paulista, da BNCC e também nos pressupostos teóricos de diferentes metodologias de leituras já mencionadas anteriormente nesta introdução. As atividades elaboradas são o resultado da pesquisa que está posta para ser usada em sala de aula, contribuindo assim, para a ampliação de materiais didáticos literários. Apesar de estarem separados em tópicos específicos de acordo com a temática da literatura abordada na pesquisa, o conjunto de textos compõe um criativo e atual painel da literatura brasileira.

1 A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

*Oh! Bendito o que semeia
Livros... livros à mão cheia
E manda o povo pensar!
O livro caindo n'alma
É germe – que faz a palma
É chuva – que faz o mar.
Castro Alves*

A leitura atualmente alcançou um grande valor social. Constitui-se em um vasto campo do saber que abrange desde pesquisas complexas, que mapeiam as áreas do cérebro no momento físico em que é realizado, até teorias desenvolvidas por disciplinas tradicionais, como história da leitura, psicologia da leitura, linguística, filosofia e educação.

Muito se estuda, teoriza e fala sobre o ato da leitura, seja como um ato de comunicação que estabelece um diálogo entre autor, texto e leitor/leitora, seja como uma relação de interação com o texto, como ação de aceitação e refutação das ideias do texto influenciada pela visão de mundo do leitor/leitora. Ler é processo interativo e dinâmico que leva o sujeito além do texto, quando percebe que às vezes muitas coisas estão ausentes e obscuras, então ele/ela se movimenta para preencher as lacunas com seus valores.

Entendemos a leitura literária como potência para o desenvolvimento intelectual e humano dos estudantes, por isso essa pesquisa desenvolveu um percurso de leituras literárias ativas para serem realizadas na escola. Pois na leitura literária, ler é um diálogo que se estabelece com o presente, passado (e futuro, no caso das leituras literárias distópicas) em um movimento dinâmico de contato com experiências humanas de tempos e espaços diferentes dos quais vivemos.

Esse diálogo estabelecido por meio da leitura envolve o leitor/leitora em outros mundos aos quais não pertence, mergulha-os em mundos desconhecidos por meio da leitura literária, aproxima-os de comunidades que vivenciam experiências de fruição estética que não são possíveis em sua realidade cotidiana, possibilitando a expansão de sua experiência humana em sua realidade.

Para Luzia de Maria (2017), a escola tem papel fundamental em oferecer acesso ao mundo de leitura, ela deve se constituir como espaço de formação de leitores, de leituras de variados gêneros textuais, dentre eles, aqueles que envolvem textos literários.

Se a escola não cumprir seu papel de formar leitores, ela falhará em sua função principal que é oferecer a oportunidade de construção de conhecimento pelo sujeito, pois não há

conhecimento sem leitura, sem a experiência da linguagem verbal, do diálogo com o outro, do conhecimento do passado e da reflexão sobre o presente que a leitura proporciona. A leitura literária é conteúdo de ensino obrigatório na escola.

O trabalho com a leitura literária e a consequente formação de leitores literários é um dos maiores desafios enfrentados por professores e professoras de Língua Portuguesa e Literatura em suas ações de ensino e aprendizagem na educação básica.

Desde o início do Ensino Fundamental, as aulas de língua enfrentam profundas dificuldades na organização dos conteúdos de compreensão textual, análises morfológica e sintática e as leituras literárias. Este dilema faz com que a literatura seja ensinada por meio de situações didáticas que às vezes não a apresentam como a unidade de um objeto estético de fruição que nos constrói como sujeitos, pessoas mais humanizadas. O que fazer? Entendemos que é necessário equilíbrio entre o ensino dos objetos de conhecimento de compreensão e reflexão sobre a língua e as leituras literárias.

A partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998, como diretrizes do governo federal para o ensino de língua portuguesa, trazendo a leitura literária como proposta robusta, desenvolveu-se intensa discussão crítica sobre a (não) leitura literária promovidas pela escola.

Na obra *Leitura de Literatura na Escola*, DALVI, RESENDE, FALEIROS (2013), apontam questionamentos pertinentes a uma reflexão sobre o ensino de leitura literária e a construção de um percurso literário na escola que esta tese realizou.

Como pensar as relações entre literatura e escola em tempos como os nossos? É possível (e mais: é desejável) potencializar a literatura na formação de crianças e jovens, pela via educacional? Que mudanças são necessárias? O que sabemos, podemos e queremos em relação às práticas escolares atinentes à literatura? Qual o papel da literatura na educação e, particularmente, na escola? (Dalvi, Rezende e Faleiros, 2013).

Enquanto o ensino de língua aos poucos se renova a partir de novas tecnologias de multiletramentos, o ensino de literatura decai, ocupa lugar secundário na formação dos estudantes, seja pelo desinteresse destes, pela substituição da leitura pelas redes sociais, por falha e descaso da escola. O fato é que a leitura literária enfrenta dificuldades em se realizar na escola. Diante disso, é necessário que a escola ofereça atividades e oportunidades de desenvolvimento do letramento literário por meio de ações de leituras que se conectem com as vivências dos estudantes e que tragam questionamentos contemporâneos, como etnia, gênero e orientação sexual para a sala de aula.

1.1 LETRAMENTO LITERÁRIO

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1997, a leitura consta como uma ideia de formação da cidadania e convivência democrática. Quase uma década depois, ela aparece de fato como letramento literário nos documentos oficiais nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, (OCEM) em 2006.

Na abordagem da literatura, os PCN do Ensino Fundamental discutiam a “especificidade do texto literário” (Brasil 1998:36), e os do Ensino Médio alertavam para a importância de “recuperar pelo estudo literário, as formas instituídas do imaginário coletivo” (Brasil 1998:24).

As OCEM, por sua vez, em seção dedicada apenas aos conhecimentos de literatura, clama a volta da autonomia da literatura como disciplina escolar, enxergando-a politicamente “como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar” e também como forma de “humanização do homem coisificado”, em um movimento de resgate da função social e democrática do ensino de literatura que poderia, na visão do documento, até criar espaços para que cidadãos expropriados de diversos direitos pudessem “pensar por si mesmos” (Brasil 2006:52).

O documento afirma ser dever da escola ao ensinar literatura “letrar literariamente” o estudante. Assim são as OCEM, o documento oficial que apresenta primeiramente o conceito de letramento literário, conceito que já era discutido anteriormente no campo do ensino de línguas, apenas como letramento.

O conceito de letramento literário apresentado nas OCEM é descrito como a condição do sujeito que não é apenas capaz de ler literatura, mas apropriar-se de sua totalidade, fruindo-a por meio de uma experiência estética. Dessa maneira, o letramento literário é o processo de construção de significado do qual o leitor se apropria do texto literário.

Apesar de apresentar o conceito de letramento literário e sua importância para o processo de leitura literária que deve ser realizado na escola, as OCEM não apontam rotas metodológicas de práticas de sala de aula por meio dos letramentos literários. Sendo assim, investem pouco na compreensão do que seria letrar literariamente ao evidenciar um texto que propõe, por exemplo: 1) a questão estética como critério de julgamento de textos literários – ao mesmo tempo que afirma a dificuldade da definição do estético na leitura; 2) o dialogismo bakhtiniano como possibilidade de caminho para se pensar a leitura literária – ao mesmo tempo em que confunde esse conceito com o de polifonia; 3) a literatura como aberta à construção de múltiplos significados em diferentes gêneros – ao mesmo tempo em que a classifica apenas como uma “arte verbal” (Brasil 2006:66).

No Brasil, o termo letramento foi incorporado ao vocabulário ortográfico de língua portuguesa recentemente. O vocábulo *literacy* da língua inglesa chegou aqui como letramento. O termo não é exclusivo das áreas de língua e literatura, está presente em outras áreas, como: letramento matemático, letramento científico, letramento pedagógico, letramento digital e outros.

O letramento literário na perspectiva das OCEM é a internalização do texto literário pelo sujeito em um processo contínuo de descoberta da literatura aberta à construção de múltiplos significados nos diferentes gêneros. Ele é a sensação de pertencimento do texto em nós, é o que sentimos quando lemos um conto, um romance, um poema e aquele texto quando começa a fazer parte de nós, a nos pertencer, a nos encher de ideias e palavras que não tínhamos antes daquela leitura.

A escola é o espaço mais adequado para as práticas de letramento literário (mas não só nela) em que as ações de leitura devem ser parte fundamental do cotidiano de ensino e aprendizagem.

O conceito de letramento literário já circulava em pesquisas acadêmicas brasileiras desde o início do século XXI e se difundiu mais fortemente a partir de 2006 com a publicação das Orientações Curriculares do Ensino Médio.

Nas pioneiras pesquisas sobre letramento desenvolvidas no Brasil, por Mary Kato, publicadas na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986), ela relaciona o termo letramento à capacidade do sujeito em utilizar a língua escrita na modalidade padrão. Mais adiante, em 1988, Leda Tfouni na obra *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, ressignifica o conceito, apontando como práticas sociais de leitura e escrita. Em 1995, Angela Kleiman elabora um conceito de letramento próprio na obra *Os significados do letramento*, afirmando que ele objetiva o entendimento das práticas sociais de leitura e escrita e o impacto causado por elas socialmente.

Grijó e Paulino publicaram, em 2005, o artigo *Letramento literário: mediações configuradas pelos livros didáticos*, em que fazem a seguinte definição sobre o conceito de letramento: “[...] envolvimento dos sujeitos alfabetizados em práticas sociais de leitura da literatura” (2005:103). A visão dos autores dialoga com a de Magda Soares na obra pioneira *Letramento: um tema em três gêneros* (1998) na medida em que esta conceitua letramento não apenas como práticas de leitura e escrita, mas também como prática social de leitura, o que envolve também a leitura literária.

Rildo Cosson (2006) apoiado em todas essas fontes pioneiras de pesquisa citadas acima, e na teoria de Antônio Candido sobre a humanização que acontece via literatura, afirma que o

letramento literário deve ser compreendido e organizado pela escola em oposição ao conceito de leitura literária de fruição, pois essa leitura só se realiza plenamente a partir do letramento literário do leitor.

[...] 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 num simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (Cosson, 2006, p. 23).

Segundo Amorim *et. al* (2020, p. 94), “[...] pelo letramento literário estamos constantemente (des) (re) construindo nossas identidades ao sermos atravessados por textos literários”.

O letramento literário é um conceito em construção no Brasil, as pesquisas são recentes e ainda há muito espaço para descobertas, teorizações e práticas de uma concepção que coloca a leitura do texto literário como centro de uma perspectiva de prática de leitura que precisa estar presente na escola.

[...] entendemos letramento literário como movimentos contínuos, responsivos e ideológicos de apropriação do texto literário como construção de sentidos sobre o texto, sobre nós mesmos e sobre a sociedade, o que envolve: 1) a compreensão do texto literário como um tecido em construção ou texto infinito, com significados sempre em debate, abertos a questionamentos e contestações; 2) a possibilidade de construção contínua de atitudes responsivas- sempre ideologicamente guiadas – na integração com textos literários em diferentes contextos; e 3) um movimento exotópico de encontro com o outro e consigo mesmo, de alteridade pelo estético, numa perspectiva humanizante do ser humano coisificado (Amorim *et. al*, 2020, p. 96).

Os autores citados acima apontam o conceito de letramento como movimento contínuo em que o sujeito se apropria do texto literário e constrói sentidos sobre o texto, sobre si mesmo e sobre a sociedade em que está inserido. Este movimento envolve a compreensão do texto como um tecido em construção aberto a questionamentos, a integração/interação com outros textos em diferentes contextos e ao desdobramento, ampliação de olhares com o outro e consigo mesmo em uma perspectiva de humanização que só o texto literário é capaz de proporcionar.

Apesar do debate sobre letramento literário não ser novo, mesmo que ainda esteja em construção, ele não é encontrado em documentos recentes de orientação às práticas educacionais, como por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (2017). Ela aborda as situações de leitura como práticas sociais da cultura letrada que, progressivamente, deve permitir ao estudante apropriar-se dos variados gêneros textuais discursivos. O Currículo

Paulista do Ensino Fundamental e Médio, seguindo a BNCC, também traz a leitura como prática social que apresenta diferentes campos textuais, dentre eles o literário.

1.2 A LEITURA LITERÁRIA NA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é no âmbito federal o documento oficial mais recente a normatizar e fundamentar a elaboração dos currículos estaduais no Brasil. Referência para a construção dos currículos das unidades de federação brasileira na fundamentação de metodologias e práticas na escola recebe críticas de especialistas por abordar a literatura de maneira escassa e resumida. Já no direcionamento do documento em que são apresentadas as dez competências gerais da Educação Básica, a terceira competência “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” se refere à escola como espaço de desenvolvimento do repertório cultural e das manifestações artísticas.

Os termos leitura literários são citados apenas duas vezes na BNCC. A primeira ao se referir às competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, a competência nove afirma:

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, 2018, p. 87).

Não há definição, explicação do que é leitura literária, não há direcionamento metodológico, procedimentos de como organizar e desenvolver as práticas.

Na parte dedicada ao Ensino Médio, ao abordar as especificidades do campo artístico-literário, o termo aparece pela segunda e última vez:

A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores e tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade (Brasil, 2018, p. 523).

Novamente, o conceito de leitura literária é abordado como uma prática que a escola deve realizar, mas não há definição, explicação do que é e nem proposta ou sugestão de metodologia de desenvolvimento da leitura literária na escola.

Na falta de explicação do que é leitura literária, passemos para o conceito de texto literário presente no documento, o que pode nos ajudar a compreender o conceito de leitura literária. O documento aponta o texto literário como conteúdo nuclear do Ensino Fundamental e Médio, conforme se verifica na citação abaixo:

Em relação a literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, tem relegado o texto literário a um plano secundário de ensino. Assim, é importante não só (re) colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (Brasil, 2017, p. 499).

É possível afirmar que os conceitos de leitura literária e texto literário não são definidos pela BNCC, cabe aos estados ao elaborarem seus currículos apontarem caminhos para o trabalho com o texto literário, investindo na formação continuada do corpo docente para as práticas de leitura, compreensão, reflexão e escrita dos textos literários. Cabe também aos professores e professoras de Língua Portuguesa/Literatura fundamentarem o seu trabalho em teorias dos estudos literários que ajudam a vislumbrar definições e explicações para esses conceitos.

Quando se refere à literatura de maneira geral e não às especificidades do texto literário, a BNCC a define como linguagem artística capaz de ampliar a visão de mundo do leitor, menciona os jogos de palavras que ela usa, sua capacidade de criar outros mundos e tocar nossa sensibilidade nos ajudando a questionar o que vemos e vivenciamos no nosso cotidiano.

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/ vivenciando (Brasil, 2017, p. 154).

Ao definir a progressão das aprendizagens e habilidades, o documento sugere um trabalho com textos de literatura juvenil, periférico-marginal, culta, clássica, popular, portuguesa, indígenas, africanas, latino-americana e contemporâneas.

Ao se referir ao “campo artístico-literário”, no qual estão inseridas as competências e habilidades relacionadas às práticas envolvendo a literatura, reconhece e destaca a importância desta para que os estudantes possam compreender o mundo e a si mesmos em um diálogo com os valores e conflitos da condição humana.

[...] a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente (Brasil, 2017, p. 139).

O documento aponta alguns comandos para as práticas com leitura, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio. Destacamos alguns exemplos de habilidades da BNCC que estão presentes no Currículo Paulista, documento que também fundamenta esta pesquisa:

1- (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (Brasil, 2018, p. 157).

2- (EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo (Brasil, 2018, p. 425).

Comentando as orientações da BNCC, Amorim *et. al* (2020, p. 51) enfatiza o caráter mais objetivo e menos teórico do documento organizador e orientador. Reafirmando que ainda que apresente comandos, competências e habilidades para a articulação das práticas de leituras literárias na escola, a articulação dessas práticas é frágeis, por não discutir, definir os conceitos leitura literária, texto literário e literatura.

[...] Apesar de colocar a leitura literária como uma das dez competências a serem alcançadas na área de ensino de Língua Portuguesa, conceitos

importantes relacionados a essa competência não foram nem sequer brevemente discutidos. [...] entendemos não ser possível mencionar leitura literária dentro das competências e habilidades preconizadas pelo documento sem discuti-la, ainda que brevemente (Amorim *et. al*, 2020, p. 51).

As críticas são muitas em relação ao pouco aprofundamento da BNCC em relação ao texto literário. Ainda citando AMORIM *et. al* (2020, p. 43), eles reafirmam: “A ocorrência texto literário aparece seis vezes na BNCC. Todavia em nenhuma delas há um esclarecimento do que venha a ser um texto literário”. Os autores chamam atenção para a falta de aprofundamento e esclarecimento da tipologia do texto literário, cuja estrutura não fica clara no documento.

Interessa para esta pesquisa a articulação horizontal e vertical proposta pela BNCC, em que os textos são as peças-chaves dessas articulações. As competências de compreensão textual, por exemplo, possibilitam articulação horizontal entre as áreas, pois perpassam todos os componentes curriculares, enquanto a articulação vertical se realiza na progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Finais e a continuidade das experiências no Ensino Médio, que é a abordagem deste trabalho.

1.3 A LEITURA LITERÁRIA NO CURRÍCULO PAULISTA

A construção do Currículo Paulista é recente, logo após a homologação da BNCC, a portaria nº 331 de 2018, institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), que estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a implementação da BNCC em âmbito estadual e municipal. Assim, os estados iniciaram a (re)elaboração de seus currículos.

O estado de São Paulo iniciou as discussões para a elaboração do Currículo Paulista da etapa do Ensino Médio no início de 2018, envolvendo diversos profissionais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEDUC-SP), União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo (UNDIME-SP), Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo (SIEEESP), Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Centro Paula Souza, universidades estaduais (USP, UNESP e UNICAMP), além de entidades não governamentais, que participaram ativamente da elaboração do documento.

Ao longo do ano de 2019, a Secretaria da Educação, juntamente com as Diretorias de Ensino, realizou 1.607 seminários regionais para debater as propostas para o Currículo do Ensino Médio. Participaram dos seminários 142.076 estudantes e 18.739 profissionais da educação de todo o estado.

O primeiro volume, que trata da etapa Educação Infantil e Ensino Fundamental, foi homologado em agosto de 2019, e o segundo volume da etapa do Ensino Médio foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação em 29 de julho de 2020.

O Currículo apresenta as definições que orientam a (re)elaboração da Proposta Pedagógica para essas etapas da Educação Básica para cada escola dos municípios paulistas, com o objetivo de melhoria da qualidade da educação.

Em consonância com a BNCC, o Currículo Paulista aponta para o trabalho em Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental como ampliação e aprofundamento das práticas de linguagem dos objetos de conhecimento e habilidades propostos para os Anos Iniciais. Segundo a BNCC, nessa etapa, as práticas de leitura devem dar continuidade ao processo de letramento iniciado anteriormente. Sem abordar especificamente a leitura literária, o documento orienta: “Nos anos finais, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas” (Brasil, 2017, p. 136).

O Currículo Paulista (2019, p. 73) do Ensino Fundamental - Anos finais considera a leitura como conteúdo de ensino, estabelecendo dez competências específicas de língua portuguesa para o Ensino Fundamental, das quais três abrangem leitura, mas apenas uma é focada no ato da leitura literária que é a competência nove:

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 (Currículo Paulista, 2019, p. 73).

As outras práticas de leitura que ganham destaque no Currículo são as dos gêneros que circulam na esfera pública, campos jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e aqueles que se inserem nas práticas cotidianas e contemporâneas de linguagem.

Ao referir-se ao campo artístico literário, O Currículo Paulista afirma: “No campo artístico-literário, pelo seu potencial profundamente humanizador, o trabalho com a literatura tem importância capital no currículo de Língua Portuguesa” (p. 83).

O documento é organizado em Campos de Atuação, Práticas de Linguagem, Habilidades e Objetos de Conhecimento. As Habilidades correspondem à indicação de processos cognitivos ligados aos Objetos de Conhecimento que dialogam com as Competências Gerais da Educação Básica e com as Competências Específicas do componente (p. 74).

O campo de atuação do interesse dessa pesquisa é o artístico-literário, que trata das práticas de leituras literárias. A exemplo da BNCC, o Currículo Paulista não prioriza, mas destaca a leitura literária como importante nas práticas de leituras prescritas de diferentes gêneros, afirmando e confirmando a importância que deve ser dada pela escola para a formação do leitor literário.

Assim, em conformidade com a BNCC, o Currículo Paulista destaca o trabalho com textos da literatura voltado à formação do leitor literário. Entende-se aqui leitor literário como aquele capaz de fruir um texto, reconhecer suas camadas valorativas, colocar-se em relação a ele, considerar sua recepção no contexto histórico original de produção e atualizar sentidos, observando as permanências e impermanências; é o leitor que constrói um repertório que lhe permite também observar que as produções literárias integram uma cadeia discursiva, pertencendo a uma dada tradição que constrói seus próprios modos de fabulação e expressão (Currículo Paulista, 2019, p. 84).

Dessa maneira, o Currículo orienta que a formação do leitor deve ir além do conhecimento e reconhecimento dos elementos estruturais do texto literário (enredo, narrador, personagem, tempo, espaço), no caso das narrativas e no caso dos poemas (versos, estrofes, ritmo, rima, imagens poéticas, sentidos figurados, recursos visuais) e demais recursos expressivos presentes na linguagem poética.

O documento apresenta quadro organizador das habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. As habilidades referentes ao Campo Artístico-Literário estão organizadas juntas no 6º e 9º e 8º e 9º ano, não há habilidades particulares somente do 9º ano nesse campo. Elas estão organizadas vertical e horizontalmente, isto é, a articulação horizontal entre as áreas, aquela que perpassa todos os componentes curriculares e, a articulação vertical, que é a progressão entre o Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e o Ensino Fundamental (Anos Finais), que no caso das leituras literárias as práticas possibilitam a continuidade das experiências do leitor.

Consideramos pertinente a este trabalho apresentar no quadro abaixo, apenas as habilidades que enfocam o texto literário, para se ter uma visão panorâmica das habilidades do Campo Artístico-Literário que compõe o Currículo Paulista.

Segue quadro organizador com as habilidades e objetos de conhecimento do Currículo Paulista na etapa final do Ensino Fundamental (9º ano), que devem constar em práticas de leituras com textos literários.

Tabela 1- Currículo Paulista na etapa Ensino Fundamental

HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
1- (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção, apreciação e réplica.
2- (EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta - capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção, apreciação e réplica
3- (EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva.	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção, apreciação e réplica.
4- (EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas empregados. expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico - gramaticais próprios a cada gênero narrativo.	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.
5- (EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico - espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos

6- (EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.	Adesão às práticas de leitura
7- (EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.	Relação entre textos.
8- (EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.	Consideração das condições de produção Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição.
9- (EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.	Produção de textos orais.
10- (EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos, bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros, contar/recontar histórias tanto da tradição oral, quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, gravando essa	Produção de textos orais Oralização.

leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior.	
11- (EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários.
12- (EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos - minuto, vidding, entre outros.	Relação entre textos.
13- (EF89LP33A) Ler, de forma autônoma, textos de gêneros variados. 14- (EF89LP33B) Compreender textos de gêneros variados, selecionando estratégias de leitura que podem ser adequadas a diferentes objetivos. 15- (EF89LP33C) Analisar as características dos gêneros textuais e suportes.	Estratégias de leitura Apreciação e réplica.
16- (EF89LP34A) Analisar a organização de textos dramáticos. 17- (EF89LP34B) Identificar em textos dramáticos os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização.	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.
18- (EF89LP35) Criar contos ou crônicas, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, entre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa.	Construção da textualidade.
19- (EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (poemas concretos, cyberpoemas, haicais, liras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros	Relação entre textos.

e semânticos (figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido.	
--	--

Fonte: Currículo Paulista

No Ensino Médio, a literatura ganha enfoque especial em que o documento sugere ampliação quantitativa e qualitativa dos textos literários, evitando a ênfase em biografias de autores, características de épocas, resumos ou qualquer texto que não coloque o texto literário como ponto de partida para o trabalho com a literatura.

Quando o Currículo Paulista orienta a ter cuidado com o excesso de biografias, características de épocas e escolas literárias, não está negando a importância da contextualização da obra literária com seu tempo de produção e contexto histórico, mas alertando para importância de que o trabalho com literatura seja feito numa perspectiva de interação entre texto literário, leitor, leitora e contexto histórico, como no caso das literaturas africana, afro-brasileira, indígena, contemporânea, que enfocam a diversidade da sociedade atual e seus modos de vida e cultura.

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas (Currículo Paulista, 2019, p. 10).

O diálogo estabelecido entre a tradição literária e a contemporaneidade é importante para oferecer oportunidades de leituras que por meio das obras canônicas, despertem o imaginário do jovem leitor e da jovem leitora para apreensão da representação estética de determinada época e por meio das literaturas não canônicas oferece possibilidade de desenvolvimento de um olhar crítico sobre a diversidade da organização social e cultural do Brasil contemporâneo. As leituras escolhidas para a elaboração das atividades de leitura dessa pesquisa apontam para a diversidade étnica, de gênero, de orientação sexual, de espaços geográficos e temporais.

Assim como apresentamos um quadro organizador das habilidades referentes ao texto literário que constam no Currículo Paulista no campo artístico-literário na etapa do Ensino Fundamental, também apresentamos na etapa do Ensino Médio.

Tabela 2- Currículo Paulista na etapa Ensino Médio

HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
1- (EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.	Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). Efeitos de sentido apreendidos em textos literários. Desenvolvimento da perspectiva crítica.
2- (EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams, etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.	Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos. Organização e participação em eventos culturais.
3- (EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos da literatura brasileira e ocidental. Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados por recursos literários. Relações entre textos literários, com foco em assimilações e rupturas quanto a temas e procedimentos estéticos. Compreensão em leitura e análise das obras fundamentais do cânone ocidental.
4- (EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.	Repertórios de leitura: textos artístico-literários de diferentes gêneros. Gêneros artístico-literários: regularidades. Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos artístico-literários. Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias

	veiculados por textos e atos de linguagem). Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos e multissemióticos.
5- (EM13LP51) Selecionar obras do repertório artístico literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio.	Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). Curadoria de repertório artístico-literário.
6- (EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena , a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam.	Repertórios de leitura: literatura brasileira, portuguesa, indígena , africana e latino-americana. Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos artístico-literários. Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos e multissemióticos. Relações entre textos e discursos.
7- (EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.).	Repertórios de leitura e de apreciação. Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção. Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos e multissemióticos.
8- (EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, fanclipes etc.), como forma de dialogar com a crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.	Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). Produção de textos em gêneros próprios para a apreciação, especialmente para circulação na cultura digital (paródias, estilizações, fanfics, fanclipes etc.).

Considero pertinente apresentar as habilidades referentes aos textos literários que são contempladas pelo Currículo Paulista, tanto na perspectiva da verticalidade, quanto da horizontalidade. As atividades de leitura que compõe este trabalho contemplam essas habilidades, às vezes mais de uma, conforme consta no início de cada atividade.

2 FUNDAMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA

*Leitura, antes de mais nada, é estímulo, é exemplo.
Ruth Rocha*

Segundo a BNNC e Currículo Paulista documentos orientadores dessa pesquisa, a leitura como formação de leitores/leitoras ultrapassa o estudo da estrutura do texto literário e busca o desenvolvimento do estudante para fruir e reconhecer o texto em seu contexto histórico e social de produtor de sentido e objeto estético que refuta, confirma e dialoga com seus valores e visão de mundo. As atividades de leituras literárias que constam aqui são orientadas, inspiradas e fundamentadas pelos documentos que por sua vez se fundamentam no modelo de sequências didáticas articuladas e produzidas originalmente na França em 1996, aparecendo nas instruções oficiais que norteiam o ensino de línguas a partir da constatação de pesquisadores sobre a necessidade de superar a compartimentalização dos conhecimentos relacionados a esse campo do conhecimento.

Na obra *Gêneros orais e escritos na escola* (2004, p. 93), Dolz e Schneuwly definem sequência didática como: “um conjunto de módulos escolares organizados sistematicamente em torno de um gênero textual oral ou escrito e de uma atividade de linguagem dentro de um projeto de classe”. Eles afirmam que ela é organizada em três etapas: a primeira seria uma produção inicial com base em uma situação de comunicação, a segunda etapa o confronto com os problemas específicos do gênero e a terceira a produção escrita de textos, relacionado ao gênero estudado.

Definida essa premissa inicial da concepção de sequência didática, temos a ampliação e adaptação dela incorporada à BNCC e ao Currículo Paulista como uma metodologia que permite inserir os objetivos e competências propostas pelos documentos na prática pedagógica de todos os componentes curriculares.

A pesquisadora Maria Marly de Oliveira na obra *Sequência Didática Interativa no processo de formação de professores* (2013), também fundamentada nas pesquisas de Dolz e Schneuwly, afirma que sequência didática é um conjunto de atividades interligadas entre si, organizadas e delimitadas por etapas, cujo objetivo é trabalhar os conteúdos dos componentes curriculares de maneira integrada, para que a dinâmica no processo de ensino-aprendizagem seja mais abrangente.

[...] a sequência didática surgiu na França no início dos anos de 1980 e objetivava melhorar o processo de ensino da língua materna, sendo uma

proposta para sair de um ensino fragmentado de francês em que trabalhava de forma separada, sem conexões, a ortografia, a sintaxe de cada categoria de gramática. Essa proposta foi inovadora para implantar um ensino integrado, interconectado. No início teve uma série de resistências, mas aos poucos a proposta foi se firmando, e muitos estudiosos da didática do ensino começaram a analisar tal procedimento e produzir pesquisa sobre os resultados obtidos com a implantação de sequências didáticas no ensino da língua francesa (Oliveira, p. 53).

Ainda segundo Oliveira (2013), foi a partir da década de 90 com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que se começa a trabalhar com o modelo de sequência didática em sala de aula, enfocando os conteúdos de língua portuguesa. Atualmente este modelo é usado em diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento. O modelo geral adota os seguintes critérios de organização:

- a) escolha de tema e gênero textual;
- b) ementa;
- c) objetivos;
- d) habilidades/descriptores;
- e) problematização do assunto;
- f) metodologia;
- g) materiais;
- h) atividades propostas;
- i) avaliação;
- j) resultados.

Em se tratando de sequências que abordam leituras literárias, são acrescentados tópicos como:

- a) nome e dados biográficos do autor(a);
- b) título da obra;
- c) sinopse da obra.

Neste trabalho as atividades de leituras literárias das propostas apresentadas, estão organizadas nas seguintes etapas:

- a) sinopse do texto literário;
- b) informações sobre o(a) autor(a);
- c) objetivos da aprendizagem;
- d) habilidade ou competência;
- e) materiais necessários;
- f) desenvolvimento;

g) avaliação.

Assim, na produção das atividades de leituras literárias com as diversas modalidades (literaturas feminina, indígena, afro-brasileira e LGBTQIA+) apresentadas na pesquisa, seguimos o modelo das atividades dos materiais didáticos produzidos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em que as atividades envolvendo leituras estão organizadas em torno de um gênero textual, seja ele conto, relato, poema e outros.

Segue abaixo quadro que identifica as obras escolhidas, autor/autora, gênero e a modalidade literária.

Tabela 3 - Obras escolhidas para as Atividades de Leitura

Obra	Autor/autora	Gênero	Literatura
Soltinhas	Karina Buhr	Poema	Feminina
Vozes mulheres	Conceição Evaristo	Poema	Feminina
Ilsa, Vanilsa, Valdaísa	Marilene Felinto	Conto	Feminina
Onde os oceanos se encontram	Marina Colasanti.	Conto	Feminina
Como as águas vieram ao mundo	Daniel Munduruku	Conto	Indígena
A queda do céu. Palavras de um xamã Yanomami	Davi Kopenawa e Bruce Albert	Narrativa	Indígena
Futuro Ancestral	Ailton Krenac	Relato	Indígena
África Indígena	Eliana Potiguara	Poema	Indígena
Carolina Maria de Jesus	Jarid Arraes	Poema	Afro-brasileira
Palavra de Mulher preta	Elizandra Sousa	Poema	Afro-brasileira
Capítulo do romance Úrsula	Maria Firmino dos Reis	Narrativa	Afro-brasileira
Capítulo do romance Torto Arado	Itamar Vieira Junior	Narrativa	Afro-brasileira
Vó, a senhora é lésbica?	Natália Borges Polezzo	Conto	LGBTQIA+
Anotações sobre um amor urbano	Caio Fernando Abreu	Conto	LGBTQIA+
A mulher é uma construção	Angélica Freitas	Poema	LGBTQIA+
Noturno para ela, Clara, claríssima	nina rizzi (grafia do livro)	Poema	LGBTQIA+

Fonte: tabela elaborada pela autora com informações das obras.

2.2 METODOLOGIAS DE LEITURAS LITERÁRIAS

Por se tratar de pesquisa que envolve atividades de leituras literárias, é importante apresentar brevemente alguns métodos, modelos e metodologias usadas na fundamentação, organização e produção das etapas que compõem as atividades, que são focadas mais em leituras literárias e menos em ensino de literatura.

Resende (2013, p. 106) faz uma clara distinção entre ensino de literatura e práticas escolares de leitura literária: “Trata-se de um deslocamento considerável ir do ensino de literatura para leitura literária”, uma vez que o primeiro se concentra no polo do professor e o segundo no polo do aluno”.

A ciência cognitiva estabelece três modelos de leituras em que cada um foca um ponto do processo mental do leitor. São eles os modelos ascendente, descendente e interacional.

O modelo ascendente (*botton up*) é centrado no texto, cabe ao leitor decodificar o material linguístico para compreender o texto, sendo assim, ler é extrair informações. No modelo descendente (*top down*), o foco recai sobre o leitor, que leva para a leitura seus conhecimentos de mundo e os objetivos que quer alcançar. Nesse modelo, a leitura é construção que depende mais do leitor do que do texto. Por fim, o modelo interacional concilia as abordagens dos modelos ascendente e descendente, ao focar nos dois extremos da leitura, texto e leitor. Nesse modelo a interação entre estes dois elementos é proporcionada pelo equilíbrio entre os modelos ascendente e descendente, em que o texto fornece pistas e indícios que são desvendados, complementados pelas informações (históricas, culturais e sociais) que o leitor leva em conta no ato da leitura.

Na perspectiva do modelo interacional, a leitura literária, que é a que interessa a esta pesquisa, é resultado de uma integração profunda entre o texto e o leitor na medida em que a integração conceitual se estabelece entre as informações e elementos estéticos de um (o texto) e a visão de mundo e conhecimentos prévios do outro (leitor).

Comentando sobre o modelo interacional de leitura, AMORIM *et. al*, 2020, p. 69, o reafirma como o modelo de leitura mais aceito atualmente, pois além de oferecer interação entre os elementos do texto e o leitor/leitora, envolvidos cada um nos contextos históricos, políticos e sociais, serve de base para construção de novas leituras contextuais, desta maneira amplia o repertório dos estudantes em diferentes direções.

Como é de se esperar, o modelo de leitura mais aceito nas últimas décadas tem sido o interacional. Contudo, dando continuidade aos eles que vão compondo

a cadeia discursiva, defendemos o uso do termo integração no lugar de interação. E não se trata apenas de uma mudança lexical. O que pretendemos salientar com a mudança do termo é que é que, mais do que interagir, os elementos advindos de texto e leitor (bem como dos contextos sociais, históricos e políticos nos quais estão inseridos) efetivamente se integram, formando um novo produto, uma leitura única e que servirá de base para a construção de leituras e contexto outros (Amorim *et. al*, 2020, p. 69).

Há várias noções, teorias, modelos e metodologias que envolvem e sustentam as práticas de leitura na escola. Na elaboração das atividades, consideramos a ideia de Paulo Freire na obra “A importância do ato de ler” (2011, p. 19) em que diz que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Nesta perspectiva, afirmamos que os estudantes, público-alvo das atividades, são leitores do mundo, da realidade histórica e social de suas vidas, por isso, as atividades propostas levam em consideração seus conhecimentos prévios e visões de mundo interagindo com o texto literário, propondo reflexões e rupturas com conceitos estabelecidos, visto que são estudantes que já percorreram uma jornada de leituras desde os anos iniciais até o 9º ano e a 1ª série do Ensino Médio, ano e série aos quais as atividades são indicadas.

ROTEIRO METODOLÓGICO

Ao abordar brevemente modelos e metodologias de leituras que fundamentam as atividades que constam nesta pesquisa, iniciamos apresentando uma metodologia ou roteiro metodológico organizado por RODRIGUES (2022, p. 1-5) no artigo A arte de escrever 19 – uma metodologia da leitura, em que ele propõe um esquema no qual as práticas de leitura do texto literário se realizam em seis passos: descrição; análise; interpretação; compreensão (exegese/hermenêutica); proposição; cosmovisão.

Este roteiro metodológico, que aqui apresento, se pretende tão só como introdução ao tema da leitura. Pode ser útil, eventualmente, para a leitura e para a escrita em geral, embora tenha como cerne de motivação e de exemplificação a leitura literária, com o objetivo de compreensão de textos de literatura e a exposição, por escrito, em textos expositivos ou de crítica, da leitura empreendida (RODRIGUES, 2022, p. 1).

De maneira clara e objetiva, fundamentada e com exemplos, o autor define os passos de seu roteiro metodológico de leitura. Aqui fazemos um recorte sintético de cada passo:

Descrição - nela se apresenta o gênero textual, sua estrutura, características, temas e subtemas.

Análise - aborda as questões linguísticas, poéticas, narrativas, as noções de espaço e tempo.

Interpretação - é quando se traz para a atividade as hipóteses de compreensão na forma de dúvidas, perguntas e questões.

Compreensão (Exegese/Hermenêutica) - nesse passo é importante deduzir a visão de mundo ou as possíveis visões de mundo subjacentes ao texto, lembrando sempre da natureza polissêmica do texto literário que possibilita várias compreensões.

Proposição - afirmação pessoal e sintética sobre o texto que ocorre a partir do entendimento que tivemos, tendo como referência interpretação.

Cosmovisão - passo final da leitura, é o que apreendemos do texto, quando a forma que o(a) autor(a) compreende a sociedade no tempo e espaço da produção de sua obra.

Em nenhum momento, o passo a passo que aqui é sistematizado se pretende como palavra única quanto aos procedimentos de leitura ou de exegese literária ou em geral. Ainda que possa ser utilizada de modo quase universal, a metodologia apresentada é só uma abordagem; embora se desenhe de modo minucioso, quase que como um roteiro, procura evitar que seja utilizada ao modo de receita, sem abertura para o contexto e para a criatividade do leitor (Rodrigues, 2022, p. 2).

RODRIGUES (2022, p.2) argumenta que o roteiro metodológico é apenas uma das abordagens possíveis de leitura e análise do texto literário e que ao propormos atividades de leitura, elas devem ser elaboradas, organizadas sempre levando em conta o contexto e a compreensão do leitor/leitora. Segue abaixo proposta de roteiro metodológico para aulas de leituras literárias.

Tabela 4 – Roteiro metodológico de leitura

1- Leitura nas linhas (seletiva)	Primeira leitura em que se faz uma compreensão inicial, apreendendo o tema, o assunto de que trata o texto, buscando identificar informações que estão em sua superfície.
2- Leitura nas entrelinhas (reflexiva)	Nesta segunda leitura, se mergulha mais profundo no texto literário, fazendo inferências, contextualizando e estabelecendo ligações entre as partes do texto e assim, obtendo uma compreensão maior e mais objetiva.
3- Análise da estrutura do texto	Considerar as peculiaridades de cada gênero textual. Se o texto é narrativo analisa-se personagens, tempo, espaço, enredo, linguagem, narrador e estilo de narração. Se o texto é lírico analisa-se versos, estrofes, rimas, figuras de linguagem, posição do eu lírico.
4- Contexto histórico	Na análise do contexto histórico é importante que se leve em consideração, o contexto de

	produção da obra. O que acontecia historicamente na época em que o texto foi escrito? É importante considerar a situação econômica, política e social, assim como os movimentos literários e culturais vigentes na época de produção da obra.
5- Processo comparativo e intertextual	Comparar o texto lido com outros do mesmo autor e com outras produções da mesma época para identificar se ela apresenta característica de movimento literário ou geração vigente na época de sua produção. Buscar no texto diálogo com outros textos, referências que levem a outros textos.
6- Leitura por trás das linhas (crítica)	Na etapa interpretativa, o leitor interpreta o texto de acordo com sua faixa etária, grau de instrução formal, ideologia, crenças, ceticismo, enfim, a peça literária é confrontada, contextualizada com a visão de mundo de quem lê. Nessa etapa, o leitor confirma e refuta, concorda e discorda, aceita e recusa a visão de mundo do autor e a ideia geral do texto.
7- Cosmovisão do autor	É a maneira pela qual o autor do texto compreende a sociedade de seu tempo histórico, do passado e do futuro. De maneira geral, as obras literárias estão mergulhadas no <i>zeitgeist</i> , espírito do tempo da época de sua produção. Desse modo a cosmovisão (<i>weltanschauung</i>) proporciona ao leitor uma visão do ponto de vista do autor sobre a sociedade retratada no corpus literário.

Fonte: tabela elaborada pela autora com roteiro metodológico proposto por RODRIGUES (2022, p. 1-5).

MÉTODO RECEPCIONAL

O segundo referencial teórico que fundamenta a elaboração da metodologia das atividades de leitura é o Método Recepcional, sistematizado pelas pesquisadoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar na obra *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas* (1993). As autoras abordam cinco métodos de leitura que propõem diferentes perspectivas e enfoques de leituras. São eles: científico, criativo, recepcional, comunicacional e semiológico.

O Método Recepcional é o que interessa a este trabalho e, portanto, foi usado na elaboração das atividades, ele se organiza por meios das seguintes etapas:

- 1- Determinação.
- 2- Atendimento.
- 3- Ruptura.

4- Questionamento.

5- Ampliação.

Todas as etapas estão interligadas ao “horizonte de expectativas”, como teoriza a Estética ou Teoria da Recepção (Jaus, 1967), fundamentação teórica que sustenta o Método Recepcional.

A tarefa de uma metodologia voltada para o ensino de literatura está em, a partir dessa realidade cheia de contradições, pensar a obra e o leitor e, com base nessa interação, propor meios de ação que coordenem esforços, solidarizem a participação nestes e considerem o principal interessado no processo: o aluno e suas necessidades enquanto leitor, numa sociedade em plena transformação (Aguar e Bordini, 1993, p. 40).

As pesquisadoras chamam atenção para a importância da interação entre leitor/leitora e obra, as duas partes inseridas em uma sociedade, cuja realidade às vezes é contraditória, o que pode impactar a compreensão e a recepção dos textos literários. Segue abaixo proposta de roteiro metodológico para aulas de leituras literárias.

Tabela 5 – Etapas do Método Recepcional

1- Determinação e sondagem dos horizontes de expectativas.	O que os estudantes sabem? Conhecem sobre a temática abordada no texto?
2- Atendimento aos horizontes de expectativas.	Oferecer textos que atendam aos gostos e expectativas da turma, de acordo com sua faixa etária.
3- Ruptura dos horizontes de expectativas.	Romper com a visão de literatura, oferecendo textos de literatura Indígena, Afro-brasileira Feminina e LGBTQIA+, que as turmas tem pouco contato.
4- Questionamento dos horizontes de expectativas.	O que estas leituras nos dizem? As vozes que falam nelas são conhecidas, criticam, denunciam vivências opressivas, preconceitos?
5- Ampliação do horizonte de expectativas.	Relacionado a visão de mundo dos leitores, determinada pelos valores, crenças, gostos e estilos pessoais, preconceitos e interesses particulares de leitura. A partir das leituras escolhidas, é possível ampliar a visão de mundo e o repertório literário dos leitores.

Fonte: Tabela elaborada pela autora com etapas do Método Recepcional, organizados por BORDINI e AGUIAR na obra Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas (1993).

LETRAMENTO LITERÁRIO

O terceiro referencial que fundamenta esta pesquisa é o método proposto por Rildo Cosson na obra *Letramento Literário: teoria e prática* (2014). Nesta obra, o autor propõe quatro (métodos, trilhas) para um trabalho satisfatório na educação básica, em sala de aula envolvendo leituras literárias. As etapas para compor uma sequência básica são:

- 1- Motivação.
- 2- Introdução.
- 3- Leitura.
- 4- Interpretação.

No método proposto por Cosson a leitura interage com a produção textual para uma formação que por meio do desenvolvimento das competências leitora e escritora, forme um sujeito de linguagens.

Todas essas e outras práticas, que podem ser descobertas em atividades muito diversificadas, devem ter como horizonte a formação de um sujeito da linguagem, de um produtor de textos, de um leitor que tenha a competência de interagir com a literatura em várias frentes, selecionando livros, identificando diferentes suportes com seus intertextos e articulando contextos de acordo com seus interesses pessoais e da sua comunidade (Paulino e Cosson, 2009, p. 76).

É importante ressaltar que PAULINO e COSSON (2009, p. 76), ampliam ainda mais o escopo dos possíveis leitores/leitoras letrados literariamente, que além de serem capazes de ler e compreender o texto literário, também são capazes de realizar interações diversas com a literatura em diferentes suportes e formatos como propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Segue quadro abaixo apresenta um breve resumo de cada uma das etapas e de como a metodologia pode ser adaptada as atividades de leituras literárias.

Tabela 6 – Método de Letramento Literário

1- Motivação.	Preparação do estudante/leitor para o encontro com o texto. Podemos usar, propor uma situação em que os eles/elas respondam uma questão relacionada ao tema da obra ou posicionando-se criticamente sobre aquele tema e tendo sua resposta e posicionamento acolhido pelo professor/professora.
2- Introdução.	Apresentação biográfica do autor/autora e temática da obra. É necessário que esta apresentação seja breve, contextualizando

	autor/autora e obra dentro da Literatura Brasileira e justificando assim a escolha diante da importância da obra. É importante mostrar a obra seja em suporte físico ou digital. Comentando os elementos paratextuais como, capa, contracapa, orelha, prefácio, ilustrações e cores.
3- Leitura.	Etapa principal do trabalho de letramento literário, a leitura pode ser organizada de diferentes maneiras, individual coletiva, compartilhada, silenciosa, em voz alta, sempre acompanhada pelo professor/professora, que direciona a leitura com um objetivo a alcançar.
4- Interpretação.	Esta última etapa é o momento de reflexão sobre o que foi lido para que o leitor construa sentidos por meio de inferências que envolvem obra, autor, leitor e a comunidade em que este se insere. A interpretação se divide em duas fases: interior, compreensão da história de vida e visão de mundo do leitor e exterior, quando a interpretação se materializa por meio do compartilhamento de sentidos do texto com colegas e professor/professora. A interpretação se manifesta por meio de produções derivadas das leituras, como, desenho, resenha, paródia, vídeo, fotografia, texto escrito, artes plásticas, produção de Blog literário, peças teatrais, vídeos, Cafés literários e outros.

Fonte: Tabela elaborada pela autora com roteiro método proposto por COSSON na obra Letramento Literário: teoria e prática (2014).

3 LITERATURA DE AUTORIA FEMININA

*A escrita de mulheres não deveria nem calar seus temas nem aderir a fórmulas poéticas e políticas: deveria ser uma escrita à deriva, livre de amarras.
Heloisa Buarque de Holanda*

Na Europa e Estados Unidos, a literatura de autoria feminina despontou no século XVIII e se fortaleceu no século XIX. No Brasil, foi publicado em 1858 o romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, considerado o primeiro romance escrito por uma mulher negra. Mesmo tendo sido publicado um romance de autoria feminina em sintonia temporal com a Europa e os Estados Unidos, as questões étnicas, de poder e ideologia patriarcal tornaram a inserção das mulheres no cenário literário brasileiro uma jornada lenta e difícil.

A institucionalização da leitura e da literatura foi francamente discriminatória; prevalecia o pensamento de que as mulheres eram intelectualmente inferiores aos homens e, portanto, sua forma de pensar e de escrever também o seria. Assim, ainda que a capacidade intelectual de muitas mulheres fosse inquestionável, muitas vezes só existia de modo potencial. E, não possuindo nem a independência intelectual nem a material – e uma coisa é ligada à outra –, a mulher (aquela considerada moralmente válida) não tinha como avançar muito além dos muros de seus quintais para adquirir uma cultura ampla e superior (Castanheira, 2007, p. 1).

O avanço do percurso literário feminino esteve sempre relacionado aos avanços da visibilidade da condição de mulher no mundo. As escritoras sabiam que só a emancipação e conquistas nos campos educacionais e profissionais fariam que suas vozes literárias fossem ouvidas.

Atualmente em razão das pesquisas realizadas nas universidades e institutos culturais de resgate da produção feminina de textos narrativos, jornalísticos, crônicas, poemas produzidos abundantemente desde o final do século XIX, é possível afirmar que havia uma grande produção literária feminina naquele século. Enquanto esses textos ficaram na invisibilidade, os textos escritos por homens no mesmo período eram publicados, assimilados ao cânone literário brasileiro e legitimados como literatura brasileira, ocupando lugares de destaque até hoje.

A pesquisadora Constância Lima Duarte questiona os critérios e legitimidade da escolha do cânone literário adotado no início do século XIX e legitimado no século XX em que as

mulheres escritoras não aparecem ao lado de seus pares masculinos da mesma época, ela lança o seguinte questionamento:

A grande pergunta que se coloca é porque algumas escritoras, como Narcisa Amália, Nísia Floresta, Beatriz Francisca de Assis Brandão, Presciliana Duarte de Almeida, Ana Aurora Lisboa, Maria Amélia de Queiroz, Úrsula Garcia, Carmen Freire, Mariana Luz, Francisca Júlia, Júlia da Costa, Auta de Souza, Francisca Clotilde, para citar só algumas, já que a lista é enorme, não estão hoje em nossas histórias literárias, nem sua obra compilada nas antologias e manuais de literatura. Quem as conhece sabe que a poesia que realizaram em nada fica a dever aos nossos poetas árcades e românticos, tais como Casimiro de Abreu, Álvares de Azevedo, Fagundes Varela e, até ousar acrescentar, Gonçalves de Magalhães. (...) A mediocridade da maior parte da nossa poesia romântica desmonta de pronto o argumento de que teria sido o apuro formal ou estético os determinantes da escolha daqueles autores (Duarte, 1995, p. 26).

É a consciência do lugar obscuro que a mulher ocupa no cenário literário brasileiro oitocentista que faz com que a precursora da literatura feminina no Brasil, Maria Firmino dos Reis, presente em seu romance *Úrsula* uma visão crítica envolvendo as questões de classe social, etnia e gênero, enquanto ela mesma, negra, pobre e filha bastarda temeu colocar seu nome como autora do livro e assinou-o com o pseudônimo “uma maranhense”. No prólogo do romance, coloca-se em posição inferior afirmando: “Mesquinho e humilde livro é este que vos apresento, leitor. (...) Sei que pouco vale este romance, porque escrito por uma mulher (...) sem o trato e conversação dos homens ilustrados” (Reis, 2018, p. 93).

A autora reconhece que seu romance é uma literatura clandestina e de pouco valor para a época, visto não ser produzida por um homem. Sua consciência da precariedade da condição da mulher escritora, revelou-se com o tempo acertada, pois seu romance ficou na clandestinidade mais de um século, tendo sido publicado uma segunda edição somente em 1975, organizada por Horácio de Almeida.

A luta das mulheres pelo reconhecimento como escritoras está intrinsecamente relacionado à luta das mulheres para constituírem-se como pessoas autônomas, donas de seus destinos, libertas de estereótipos de gêneros e da aprovação do olhar masculino.

Assim, antes de definir o seu lugar como escritora, a mulher precisou (e vem precisando até hoje) redefinir o seu lugar como sujeito cultural, lutar continuamente contra estereótipos literários empobrecedores do papel feminino e desmitificar as teias ideológicas subjacentes aos discursos autorizados – tão poderosos em suas prescrições que levam as próprias mulheres a se verem sob o olhar masculino, o olhar que as exclui (Castanheira, 2007, p. 4).

Ainda no século XX, as escritoras eram tratadas como cidadãs de segunda classe até por outras mulheres escritoras que também atuavam como críticas literárias, como por exemplo, Lúcia Miguel Pereira, que em seu livro *História da Literatura Brasileira Prosa de Ficção - de 1870 a 1920* (1950), citou apenas Júlia Lopes de Almeida, excluindo a contribuição de diversas escritoras participantes do panorama literário brasileiro até aquele momento.

Cláudia Castanheira no artigo “Escritoras brasileiras: percursos e percalços de uma árdua trajetória” (2007), traça um percurso objetivo da escrita de autoria feminina das primeiras décadas do século XX até os anos 1990, enfocando aquelas que ela considera como representativas da escrita feminina do período.

Nos anos de 1930, a representatividade da escrita feminina foi Rachel de Queiroz com seu romance de estreia, *O Quinze*, que aborda a condição feminina além dos aspectos político, psicológico e regional das personagens, sucumbidas a seca, miséria e costumes do sertão nordestino. A condição feminina presente no romance é a da personagem Conceição que assume sua individualidade, interessa-se por leitura, tem uma profissão e foge do estereótipo das heroínas que são aceitas socialmente por meio do casamento como previsto na época. Como afirma Castanheira (2007, p. 7): “Vê-se assim, que o romance de Rachel escapa da classificação de literatura subjetiva e adocicada que marcou a escrita feminina daquele tempo”.

Além de *O Quinze*, foram publicados outros romances importantes, como *O parque industrial* (1933), de Patrícia Galvão, considerado o primeiro romance proletário de autoria feminina, e os romances intimistas *Maria Luísa* (1933) e *Surdina* (1933), ambos de Lúcia Miguel Pereira.

Na década de 1940, foi publicado o primeiro romance de Clarice Lispector, *Perto do coração selvagem* (1944). A publicação dessa obra é um marco na literatura brasileira, pois sua narrativa rompe com a estrutura romanesca tradicional que se fazia no Brasil. Lispector introduz um fazer ficcional novo, em que os sentidos femininos mergulham com força e profundidade no eu interior da personagem Joana, tropeçando em sentimentos misteriosos e insondáveis do ser. A escrita de Lispector foi um fato impactante na literatura escrita por mulheres.

O momento impactante da literatura feminina da década de 1950 se dá com o lançamento do romance *Ciranda de Pedra* (1954), de Ligia Fagundes Teles, obra de estreia da autora, reconhecida como grande expressão literária das letras nacionais. Nessa obra, a trama é tecida entremeando leitura, traição e morte para questionar e denunciar a base da estrutura familiar burguesa.

Nos anos de 1960, dois romances são referências importantes para a historiografia da literatura de autoria feminina nacional: *Guia mapa de São Miguel Arcanjo* (1961), romance

inaugural de Nélide Piñon, e Laços de família, de Clarice Lispector, que já era consagrada como escritora.

Nas décadas de 1970 e 1980, a literatura de autoria feminina é abundante e representativa das reivindicações e conquistas feministas da década de 1960.

É a partir das primeiras décadas do século XX que a produção ficcional das brasileiras começa a se organizar de maneira tímida e isolada. Estas produções não ofereciam espaço para questionamentos das mulheres escritoras sobre a condição feminina, visto que as mulheres que ousavam escrever e publicar. É uma literatura que traz, agora de modo mais efetivo, características da reconstrução identitária da mulher, que sente a urgência de recriar a própria história. Contudo, sem condições de libertar-se da ideologia centralizadora do patriarcado, a mulher se vê naquela zona fronteira entre a emergência de ultrapassar os limites de sua marginalidade e o desconforto e a culpa por fazê-lo (CASTANHEIRA, 2007, p. 10).

Além do discurso narrativo forte, o discurso poético produzido nesse momento histórico de rupturas políticas, ideológicas e comportamentais feminino, traz à tona conteúdos libidinosos represados, sufocados, permitindo às mulheres deixarem que suas sensações instintivas sejam livres e seus textos proclamem a liberdade reprimida.

A produção poética de Ana Cristina César, Adélia Prado, Olga Savary, Marly de Oliveira, Astrid Cabral e Miriam Fraga, entre outras, articulam seus textos fora do cerceamento das leis e regras familiares e sociais. Além delas, há outras autoras representativas: Lygia Fagundes Teles, Lya Luft, Rachel Jardim, Marilene Felinto, Marina Colasanti, Hilda Hilst, Sonia Coutinho, Márcia Denser, dentre outras.

Nos anos de 1990, o impacto da ruptura com a tradição já estava absorvido, muitos cânones sociais estavam desconstruídos e novos questionamentos eram representados na literatura.

Helena Parente Cunha (1999, p. 20), ao comentar a literatura de autoria feminina dos anos 90, argumenta que não se tratava mais de contestar o paradigma cristalizado, (...) “mas de inscrever perspectivas de convivência mais ou menos pacíficas entre as polaridades e antinomias”.

A literatura de autoria feminina compõe, a partir dos anos 90, um corpo expressivo e multifacetado, que reflete o resultado de décadas de elaborações teóricas e práticas reivindicatórias, no sentido de atualizar a queda de conceitos e valores tradicionais/patriarcais de nossa cultura. Verifica-se, enfim, uma atitude positiva, por parte das mulheres, de exploração de possibilidades literárias mais integradas com as demandas do mundo contemporâneo, em todas as dimensões da existência (Castanheira, 2007, p. 11).

A partir dos anos 2000, intensifica-se o interesse pela literatura de autoria feminina brasileira, há uma ampliação de programas de pós-graduação, grupos de estudos, aumento do volume de produções científicas, como dissertações, teses, artigos científicos, simpósios, encontros de pesquisa, publicação de livros e participação de escritoras em feiras e encontros literários.

As vozes das escritoras que historicamente foram silenciadas no Brasil, ganham cada vez mais espaço em instâncias de poder como editoras, imprensa e universidades. A literatura escrita por mulheres faz parte do gosto do público e da crítica, abrindo caminho para que cada vez mais autoras, escrevam, publiquem e vendam suas obras. As temáticas, abordagens e ideologias presentes na literatura contemporânea produzida por mulheres no cenário literário atual, estão conectadas às lutas emancipatórias femininas.

Lúcia Osana Zolin, docente da associada da Universidade Estadual de Maringá – PR, realizou a pesquisa “Literatura de autoria feminina brasileira contemporânea: escolhas inclusivas?”, cujo objetivo foi fazer um mapeamento do modo de construção das personagens de 151 romances de autoria feminina publicados entre 2000 e 2015 por três importantes editoras brasileiras. Ao final da pesquisa foi esboçado um retrato interessante e atual do romance brasileiro contemporâneo, sintonizado com lutas, desafios e conquistas das mulheres.

[...] o romance brasileiro contemporâneo de autoria feminina, ao se desdobrar majoritariamente no entorno de trajetórias e identidades femininas, registra, de maneira bastante expressiva, os avanços conquistados pelas mulheres no contexto sociocultural em que emergem (Zolin, 2021 p. 10).

A pesquisa sistematizou as temáticas mais recorrentes na construção dos enredos, são elas:

- 1) predominância de personagens femininas, cujos estereótipos são: brancas, de classe média-alta, bonitas, inteligentes, cultas e razoavelmente inseridas no mercado de trabalho;
- 2) as personagens masculinas são secundárias, o protagonismo das histórias é predominantemente feminino;
- 3) as personagens femininas são subjetivadas, exercem plenamente o direito de falar e de marcar seu lugar de fala;
- 4) as mulheres representadas vivenciam a sexualidade livremente, para além do duplo e hierarquizado padrão de comportamento enquadrado por gênero;
- 5) elas deslocam-se pelos vários espaços domésticos e urbanos, aproveitando o que eles os podem oferecer de conforto e risco;

6) as principais demandas são subjetiva, envolvem as relações entre o eu e o outro e do eu consigo mesmo;

7) fatores como família, amores, sexualidade, (re)construção identitária, deslocamentos espaciais, criminalidades e o fazer literário são importantes em suas produções.

Sendo assim, as angústias que compõem o cosmos dessas escritoras, se não são as únicas ou as mais prementes nas trajetórias de mulheres de outros grupos sociais, étnicos, regionais, LGBTQ+, não podem ser consideradas só delas, pois não se anulam mediante a interseccionalidade com esses múltiplos eixos de diferenciação, cujos debates no seu entorno vêm movimentando os feminismos contemporâneos e fomentando as discussões acerca do sujeito em nome de quem falam (Loni, 2021 p. 24).

Reafirmamos que a produção narrativa feminina atual é rica e diversa tanto na poesia, quanto na prosa. No livro *Geração Zero-Zero*, organizado pelo professor e pesquisador Nelson de Oliveira, aparece quatro ficcionistas brasileiras ganhadoras de prêmios literários importantes e consideradas pela crítica de alta qualidade literária em intensa produção narrativa a partir dos anos 2000, são elas: Maria Alzira Brum, Verônica Stinger, Carola Saavedra e Andrea Del Fuego. Citamos também Carol Bensimon, Natália Borges Poleto, Carla Madeira, Socorro Acioli, Ana Paula Maia, Conceição Evaristo, Eliana Potiguara, Natália Tímerman, Natércia Pontes, Tatiana Salem Levi e outras em plena produção, abordando na prosa tanto questões existenciais femininas, quanto questões universais da condição humana.

Após esse vislumbre da produção narrativa no conto e no romance brasileiro na atualidade, passemos para um breve retrato da poesia brasileira produzida por mulheres.

3.1 PLURALIDADE DE VOZES FEMININAS

Publicado em 2021, a antologia “As 29 poetisas hoje” – organizada pela pesquisadora e professora de teoria crítica da cultura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e imortal da Academia Brasileira de Letras, Heloisa Buarque de Holanda – é uma obra que mapeia a produção poética de autoria feminina de todo o Brasil de 2000 a 2020.

A pesquisadora foi a organizadora em 1976 da antologia “26 poetisas hoje” com poemas de poetisas, homens e mulheres, que estavam à margem das grandes editoras e produziam suas obras artesanalmente, divulgavam e as vendiam. Eram chamados geração marginal ou “geração mimeógrafo”. Essa antologia revelou nomes fundamentais da poesia brasileira como: Francisco Alvim, Roberto Piva, Zulmira Ribeiro Tavares, Waly Salomão, Ana Cristina Cesar (Ana C.) e

outros. A pesquisadora estabelece uma conexão entre o legado poético de Ana C., reconhecida pela crítica como uma das mais importantes poetisas brasileiras e as atuais vozes poéticas femininas da atualidade apontadas na obra.

De acordo com Holanda, a poesia seca, dura, ríspida e violenta de Ana Cristina César influenciou o que se chama de poesia atual, marcada pela voz de mulheres, uma escrita que não cala seus temas, nem se isola em fórmulas poéticas ou políticas, uma escrita livre à deriva.

Diante da onda feminista que nos surpreende hoje, me fiz uma pergunta inevitável: existe uma poesia feminista? Por outro lado, uma segunda pergunta atropela a primeira: seria possível nomear uma poesia como feminista? Não estaríamos promovendo um reducionismo perigoso? Não me sinto confortável chamando essa nova poesia de feminista. Prefiro pensar no impacto do feminismo nessa nova geração de mulheres. Prefiro pensar numa poética que, agora passa a ser modulada por uma nova consciência política da condição da mulher e do que essa consciência pode se desdobrar em linguagens, temáticas e dicções poéticas (Holanda, 2021, p. 24).

Ainda para Holanda, essas produções não refletem apenas a produção individual de cada poeta, há um *éthos* comum que se expressa conectando uma poeta a outra. Ela chama atenção para o diálogo estabelecido entre essas jovens vozes poéticas, argumentando que ele é composto por muitas vozes “fora do eixo heteronormativo e branco: são vozes lésbicas, vozes negras, vozes trans, vozes indígenas e interseccionais”.

São vozes pulsantes, carregadas de beleza, dor, amores, vivências da contemporaneidade. Não é uma poesia individual, há um fazer coletivo, um coro, diálogo, ressonâncias, influências, intertextualidade entre essas mulheres poetisas.

Como nos movimentos feministas jovens, a nova poesia de mulheres não reflete apenas a produção individual de cada poeta. Ela se faz em coro, em ressonâncias. Lembra e não lembra o “poemão” que Cacaso identificou na prática da poesia marginal dos anos 1970. Lembra, porque como Cacaso observou, vista em conjunto, a poesia daquela hora parecia um só poema. Da mesma forma, ao ler esse segmento da poesia feminista de mulheres hoje, também sinto um *éthos* comum (sem falar de certa dor comum), que se expressa numa sucessão de ecos ligando uma poeta a outra (Holanda, 2021, p. 31).

Outro ponto em comum é a forma de quebra de silêncio dessa poesia, as maneiras de publicação e divulgação por meio de iniciativas articuladas e coletivas, via blogs, hashtags, sites, coleções, editoras independentes, antologias produzidas pelas próprias autoras. Ainda como divulgação dessa poesia, são articuladas leituras e performances públicas em saraus e slams, espaços de divulgação vigorosa dessas produções.

A voz lírica da poesia atual organiza seu discurso dentro da ideia do “espírito do tempo (zeitgeist) e da cosmovisão (weltanschauung) do seu momento de produção.

Octávio Paz, em *O Arco e a Lira* (1982), faz uma descrição do poema, como espaço ancestral onde ressoa as vozes do mundo, como ensinamento e grandeza de nossa condição humana.

[...] o poema é um caracol onde ressoa a música do mundo, e métricas e rimas são apenas correspondências, ecos, da harmonia universal. ensinamento, moral, exemplo, revelação, dança, diálogo, monólogo. voz do povo, língua dos escolhidos, palavra do solitário. pura e impura, sagrada e maldita, popular e minoritária, coletiva e pessoal, nua e vestida, falada, pintada, escrita, ostenta todas as faces, embora exista quem afirma que não tem nenhuma: o poema é uma máscara que oculta o vazio, bela prova da supérflua grandeza de toda obra humana (Paz, 1988, p. 15).

Os poemas produzidos pelas poetisas atuais dialogam com as ideias de Otávio Paes por ressoarem a “música do mundo”. Eles são representados pela denúncia poética da opressão feminina – é “voz do povo” – à medida em que representam a voz das mulheres. Dialogam também com a ideia defendida pela poeta Ana Cristina Cesar, de uma poesia seca, dura, ríspida, violenta. Uma poesia marcada pelo eu lírico feminino, uma poesia que não deve calar temas que são expressos nas vozes das mulheres poetisas atuais. A poesia do tempo presente, representada pelas mulheres, é um mergulho em uma escrita aberta ao diálogo sobre temas ainda calados, ausentes, escondidos, temas que abordam a condição feminina em suas contradições, violência, opressão.

Gaston Bachelard (1985, p. 183) aponta como ato fundante da poesia imagem e sentimento que se fundem na fantasia artística para produzir o poema. Segundo Bachelard, os poemas se comunicam com os labirintos do inconsciente por meio da porta dos sonhos e com a tradição por meio da porta da cultura. Ao entrarmos pela porta da cultura, encontraremos o estilo de época, as convenções do gênero, a ideologia que direciona o ponto de vista do poeta e as dimensões sociais que perpassam o poema. Se adentrarmos pela porta dos sonhos encontraremos as circunstâncias que convertem o phatos em imagem, nas motivações inconscientes que convergem para o discurso do poema.

A nova poesia feminina se comunica com a porta dos sonhos, trilhando os labirintos do inconsciente coletivo das mulheres em que as palavras materializam as imagens de um sonho poético em que a simbologia do útero se faz figura maior do poema. Pela porta da cultura, o poema aponta o papel desempenhado pela mulher no processo social que envolve maternidade, sexualidade e o papel tradicionalmente reservado a ela como portadora de um útero.

Mulheres representantes da nova poesia brasileira como Angélica Freitas, Marília Garcia, Bruna Beber, Alice Sant’Ana, Jarid Arraes, Mel Duarte e tantas outras vozes potentes, rebelam-se, gritam, protestam, denunciam sua condição de corpo ainda subordinado à determinação da maternidade, da violência e servidão que vem junto com a condição feminina.

Para as atividades de leitura que abordam a literatura produzida por mulheres, foram escolhidas quatro escritoras: duas de prosa e duas de poesia. Os contos são de Marilene Felinto e Marina Colasanti, os poemas de Karina Buhr e Conceição Evaristo.

Escolhemos escritoras/poetas de diferentes gerações, abordando diferentes temáticas que possam oferecer aos leitores leituras literárias de fruição, reflexão e o despertar do senso crítico, como preconizam os documentos (BNCC e Currículo Paulista) que fundamentam as Sequências.

3.2 QUATRO ATIVIDADES DE LEITURAS LITERÁRIAS FEMININA

Foram escolhidas para as atividades os poemas: “Soltinhas”, de Karina Buhr, e “Vozes mulheres”, de Conceição Evaristo. Os contos são: “Ilsa, Vanilsa, Valdaísa”, de Marilene Felinto, e “Onde os oceanos se encontram”, de Marina Colasanti. Considera-se pertinente para este trabalho, textos ficcionais escritos por mulheres, cuja temática se refere às mulheres.

ATIVIDADE DE LEITURA I – Poema: Soltinhas

Figura 1. Desperdiçando rima de Karina Buhr



Fonte: capa da obra publicada pela editora Fábrica231, Rio de Janeiro, 2015.

Sinopse da obra

O livro de Karina Buhr é uma mistura de textos de variados gêneros como canções, poemas, cartas, recados, bilhetes, crônicas e desenhos. A obra fala de amores, reflete sobre o

tempo, a vida, propõe um olhar para dentro e fora de nós. Nas palavras da autora, a obra oferece aos leitores e leitoras “sortimentos variados, cheiros azedos, gostinho doce e mais ou menos”.

Informações sobre a autora

Com uma carreira consolidada como cantora, Karina Buhr é baiana, começou sua carreira no cenário alternativo do Recife, vive em São Paulo. Foi premiada em 2010 com seu primeiro disco e indicada várias vezes a prêmios como cantora e compositora. Além de cantora, é atriz, letrista, instrumentista e poeta. Começou a publicar seus textos em blogs, a apresentá-los em shows e saraus. Em 2015, lançou seu primeiro livro *Desperdiçando Rimas*.

Habilidade (Ensino Fundamental)

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva.

Objeto de conhecimento

Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção, apreciação e réplica.

Habilidade (Ensino Médio)

EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.

Objetos de conhecimento

- Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.).
- Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).
- Efeitos de sentido apreendidos em textos literários.

1ª Etapa

Observação dos elementos pré-textuais da obra (imagem da capa, cores, levantamento de hipótese sobre o título e conteúdo da obra que será lida). Nesta etapa, deve haver um momento de fala dos estudantes sobre essas primeiras impressões.

2ª Etapa

Uma primeira leitura compartilhada e depois leitura individual do poema. Após a leitura, uma atividade de oralidade em que a oportunidade de fala deve ser aberta para todos os leitores e leitoras, partindo das seguintes questões:

- Qual o tema do poema?
- Você gostou ou não gostou desse poema? Manifeste sua opinião.

- Levantamento do vocabulário (palavras que não fazem parte do vocabulário dos estudantes).
- O que sabe sobre literatura escrita por mulheres? Há diferença da literatura escrita por homens?
- Quais poetas mulheres você já leu?
- Tem uma poeta favorita? Qual?

Sugestão didática: a professora/o professor pode organizar a roda de conversa por ordem alfabética. Se todos quiserem falar, deve seguir por nomes de quem for se manifestando para a fala. É importante que todos os estudantes sejam convidados a falar.

3ª Etapa

Pesquisa sobre: verso, tipos de verso, estrofe, tipos de estrofe, rima, tipos de rima, ritmo, estrutura do poema e tipos de poemas.

Sugestão didática: a professora/o professor pode organizar a pesquisa digital em que os estudantes pesquisem em sites e sistematizem o conteúdo em seus cadernos e o usem para preencher a Ficha de Leitura que será oferecida como atividade de reflexão sobre a leitura.

4ª Etapa

Tabela 7. Sistematização da leitura (Preenchimento de Ficha)

FICHA DE LEITURA	
Título do poema:	
Autora:	
Livro em que o poema foi publicado	
Tema	
Tipo de poema	
Tipo de verso	
Tipo de estrofe	
Figuras de linguagem presentes	
Marcações de tempo e espaço no poema	
Visão crítica sobre a mulher apresentada no texto	
Elementos do universo feminino presentes no poema.	
Visão de mundo e ideologias veiculados no texto.	

Fonte: da autora

5ª Etapa

Leitura pública de fruição do poema. Nesta etapa, a professora/o professor dividirá o poema oferecendo um verso a cada aluno para que leia em forma de jogral. É recomendado que seja feito um ensaio para a leitura oficial que pode ser feita em um “Café com Poesia” na sala de aula ou em outro ambiente, com convidados da escola e/ou das famílias dos estudantes.

6ª Etapa

Roda de conversa para avaliação da atividade, ocasião em que a professora/professor deve criar oportunidades para que todos falem e que suas falas, opiniões e impressões sobre o texto lido sejam respeitadas e acolhidas.

ATIVIDADE DE LEITURA II – Poema: Vozes mulheres

Figura 2. Poemas da recordação e outros movimentos de Conceição Evaristo



Fonte: capa da obra publicada pela editora Malê, Rio de Janeiro, 2021.

Sinopse da obra

O livro é composto por 65 poemas divididos em 6 blocos, abordando temáticas sentimental, social, familiar, racial, de gênero e religiosa. Nesta obra, a autora organiza um painel temporal e espacial composto por elementos como pobreza, fome, dor, paixão, amor, desejo, memória e nas palavras dela “a enganosa-esperança de laçar o tempo”.

Informações sobre a autora

Conceição Evaristo, além de escritora, é professora universitária, nasceu na periferia de Belo Horizonte, atualmente é uma das mais importantes escritoras da literatura brasileira. Sua obra é composta por livros elogiados pela crítica e imensamente aceitos pelo público. Dentre eles estão Becos da memória, Ponciá Vicêncio e Insubmissas lágrimas de mulheres. Foi ganhadora do Prêmio Jabuti, em 2015, na categoria Contos e Crônicas pela obra Olhos d'Água.

Habilidade (Ensino Fundamental)

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

Objeto de conhecimento

Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção, apreciação e réplica.

Habilidade (Ensino Médio)

(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.

Objetos de conhecimento

- Repertórios de leitura: textos artístico-literários de diferentes gêneros.
- Gêneros artístico-literários: regularidades.
- Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos artístico-literários.
- Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.).
- Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).
- Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos e multissemióticos.

1ª Etapa

Observação dos elementos pré-textuais da obra (imagem da capa, cores, levantamento de hipótese sobre o título e conteúdo da obra que será lida). Nesta etapa, deve haver um momento de fala dos estudantes sobre essas primeiras impressões.

2ª Etapa

Uma primeira leitura do poema que pode ser feita pela(o) professora/professor para a turma, depois leitura individual ou compartilhada entre os estudantes. Após as leituras, propor uma atividade de oralidade em que a oportunidade de fala deve ser aberta para toda turma, partindo das seguintes questões:

- Qual o tema do poema?
- Você gostou ou não gostou do poema? Manifeste sua opinião.
- Levantamento do vocabulário (palavras que não fazem parte do vocabulário dos estudantes).
- No poema há o eco da voz de várias mulheres, quem são estas mulheres?
- No poema há a marcação de tempo e lugar, argumente como compreendeu as marcações.

Sugestão didática: a professora/o professor pode organizar a roda de conversa por ordem alfabética. Se todos quiserem falar, devem ser chamados por nomes de quem for se manifestando para a fala. É importante que todos os estudantes sejam convidados a falar.

3ª Etapa

Pesquisa sobre: verso, tipos de verso, estrofe, tipos de estrofe, rima, tipos de rima, ritmo, estrutura do poema e tipos de poemas.

Sugestão didática: a professora/o professor pode organizar a pesquisa digital em que os estudantes pesquisam em sites, sistematizam o conteúdo em seus cadernos e usem para preencher a Ficha de Leitura que será oferecida como atividade de reflexão sobre a leitura.

4ª Etapa

Tabela 8. Sistematização da leitura (Preenchimento de Ficha)

FICHA DE LEITURA	
Título do poema	
Autora	
Livro em que o poema foi publicado	
Tema	
Estrutura do poema (versos e estrofes)	
Figuras de linguagem	
Marcações de tempo e espaço no poema	
O poema aborda o cotidiano de lutas das mulheres negras, escreva sobre como são descritas estas lutas?	
A capa do livro é dividida em duas partes, a primeira remete a imagem da mulher lavadeira trabalhando, essa parte aparece em preto e branco. Qual sua compreensão dessa parte?	
Na segunda parte da imagem aparece o mar muito azul ao fundo. Qual a representação dessa imagem para você?	
Quem são as mulheres, cujas vozes aparecem no poema?	

Fonte: da autora

5ª Etapa

Leitura de fruição do poema. Nesta etapa, a professora/o professor convidará os alunos e alunas para que leiam em voz alta para a turma, o poema pode ser dividido entre a turma por verso, por estrofe ou por escolha do grupo, apenas uma pessoa faz a leitura para todos.

6ª Etapa

Atividade avaliativa – produção de texto argumentativo sobre o poema.

Sugestões didáticas:

- É importante que a professora/o professor retome o conceito de texto argumentativo que é conteúdo de ensino do 9º ano e da 1ª série.
- É indicado que os textos produzidos sejam corrigidos e que os alunos recebam uma devolutiva sobre suas produções.

ATIVIDADE DE LEITURA III - Conto: Ilsa, Vanilsa, Valdaísa

Figura 3. Contos Reunidos de Marilene Felinto



Fonte: capa da obra publicada pela Edição da Autora, São Paulo, 2019

Sinopse da Obra

Contos Reunidos é uma coletânea que mistura contos inéditos e contos da obra Postcard (1991). Os contos apresentam a figura feminina sempre se debatendo entre memória, miséria (material e humana), amor, o nascer e morrer das paixões, o grito silencioso das protagonistas em um mundo que insiste em não ouvir suas vozes carregadas de dor e solidão. As personagens são quase todas mulheres, trabalhadoras pobres, prostitutas, negras, nordestinas, indígenas, cercadas entre a violência e a solidão.

Sinopse do Conto

Narrado em 1ª pessoa por uma narradora-personagem, o conto se inicia no velório de uma tia da narradora, da qual ela gostava muito e tem boas lembranças. Durante o velório, ela relembra a vida da tia nordestina que veio para São Paulo fugindo da miséria, mas durante toda a vida em São Paulo viveu na pobreza, em casas precárias na periferia alagada. As três mulheres, Ilsa, Vanilsa, Valdaísa, cujos nomes dão título ao conto, são mãe, filha e neta representantes das mulheres que vêm para São Paulo em busca de uma vida melhor, porém, aquelas que ficam no Nordeste são subjugadas pela miséria e violência.

Informações sobre a autora

Marilene Felinto nasceu em 1957 em Recife – PE. Ainda jovem, mudou-se para São Paulo, onde graduou-se em Letras na USP. Publicou seu primeiro livro “As mulheres de Tijucopapo”, em 1982, conquistando o Prêmio da União Brasileira dos Escritores e o Prêmio

Jabuti, da Câmara Brasileira do Livro, no mesmo ano da publicação. Escreveu ainda “O lago encantado de Grongonzo” (1992), “Postcard, jornalisticamente incorreto” (2001), “Obsceno abandono: amor e perda” (2002), “Fama e infâmia” (2019), “Contos Reunidos” (2019), “Autobiografia de uma escrita de ficção” (2019) e “Mulher feita e outros contos” (2022).

Habilidade (Ensino Fundamental)

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

Objeto de conhecimento

Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção, apreciação e réplica.

Habilidade (Ensino Médio)

(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.

Objetos de conhecimento

- Repertórios de leitura: textos artístico-literários de diferentes gêneros.
- Gêneros artístico-literários: regularidades.
- Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos artístico-literários.
- Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.).
- Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).
- Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos e multissemióticos.

1ª Etapa

Observação dos elementos pré-textuais da obra (imagem da capa, cores, levantamento de hipótese sobre o título e conteúdo da obra que será lida). Nesta etapa, deve haver um momento de fala dos estudantes sobre essas primeiras impressões.

2ª Etapa

Uma primeira leitura do conto pode ser feita por um(a) convidado(a) externo, pela(o) professora/professor ou estudante da turma. Após as leituras, a atividade inicial de oralidade

pode ser feita em roda de conversa na sala de aula ou em outro ambiente. A oportunidade de fala deve ser aberta para a turma, partindo das seguintes questões:

- O que o título Ilsa, Vanilsa, Valdaísa dizem sobre o conteúdo do conto?
- Qual o tema abordado?
- Você gostou ou não gostou do conto? Manifeste sua opinião.
- Há palavras que você não conhecia? Quais?
- No conto aparece vozes de mulheres, quem são estas mulheres? (Trabalhadoras pobres? Ricas? Brancas? Negras? Indígenas? Jovens? Velhas?)
- Lugar onde se passa a narrativa? É possível perceber a marcação de tempo no conto? É um tempo passado? Presente? Futuro? Explique.

3ª Etapa

Nesta etapa, a turma pode produzir um texto síntese (no caderno ou digital) do que foi discutido na roda de conversa.

4ª Etapa

Retomada dos elementos da narrativa pode ser feito tanto por meio de aula expositiva/explicativa, quanto por meio de pesquisa digital ou em livros. Esse conteúdo será usado para preencher a ficha de leitura que conta em etapa desta atividade.

5ª Etapa

Leitura nas entrelinhas (reflexiva), individual, silenciosa para apreensão textual. Esta segunda leitura é mais profunda. O leitor faz inferências, contextualizando e estabelecendo ligações entre as partes do texto literário e, assim, obtendo uma compreensão maior e mais objetiva.

6ª Etapa

Tabela 9. Sistematização da leitura (Preenchimento de Ficha)

FICHA DE LEITURA	
Título do Conto:	
Autora	
Título da obra:	
Tema do conto lido:	
Sinopse:	
O narrador/narradora é em primeira ou terceira pessoa? Explique	
Aponte a personagem principal e como ela é caracterizada (física e psicologicamente)	
Aponte uma personagem secundária e sua caracterização (física e psicológica)	
Aponte uma marcação de tempo no conto	

Como é caracterizado o espaço ficcional do conto?	
Mencione o clímax e desenlace do enredo	
Considerações pessoais sobre o texto	

Fonte: da autora

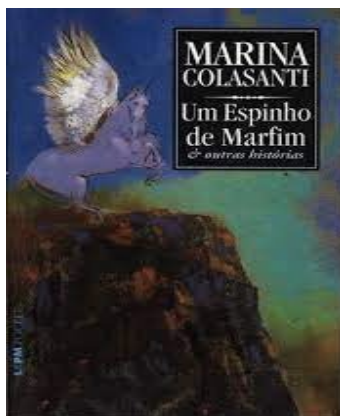
Sugestão didática: Realização de pesquisa sobre a autora e sua obra com o resultado da pesquisa pode ser elaborado um painel digital a ser publicado em página virtual da turma ou da escola ou painel impresso, escrito, produzido pela turma que pode ser colado nos corredores e murais da escola.

7ª Etapa

Atividade avaliativa – produção de vídeos curtos com comentário crítico sobre o conto.

ATIVIDADE DE LEITURA IV – Conto: Onde os oceanos se encontram

Figura 4. Um Espinho de Marfim e Outras Histórias de Marina Colasanti



Fonte: capa da obra publicada pela L&PM, Porto Alegre, 1999.

Sinopse da Obra

Os textos literários de Marina Colasanti são habitados por elementos fantásticos, mitológicos e mágicos. Nesta obra, a figura feminina é simultaneamente arcabouço e centro da cosmogonia ficcional. As representações de rainha, princesa, ninfas, sereia, tecelã, esposa, amante, prostituta, mãe, morte habitam o espaço ficcional criado pela autora. As cenas narrativas abordam questões como amor, inveja, morte, preconceito, ódio, desamor, maternidade e, acima de tudo, a solitária condição humana e o desejo das personagens de serem amadas.

Sinopse do Conto

No conto abordado nesta atividade, o foco são as irmãs ninfas, Lânia e Lisíope, que vivem sozinhas em uma ilha, recolhendo homens mortos, limpando, cuidando e os devolvendo ao mar. Um dia, um dos mortos recolhidos vira objeto de amor e disputa entre as duas irmãs, o que trará consequências trágicas. O aspecto fantástico do conto é construído pela presença de figuras mitológicas como as ninfas, divindades da mitologia grega. Há também a personagem Morte, que desempenha papel importante no desenrolar da trama.

Informações sobre a autora

Marina Colasanti nasceu numa família de artistas em 1937, na cidade de Asmara, capital da Eritreia, e veio para o Brasil ainda criança. Antes de publicar livros trabalhou como jornalista, repórter, editora, colunista e cronista no Jornal do Brasil e depois na Revista Nova. Publicou seu primeiro livro “Eu Sozinha” (Global Editora e Distribuidora Ltda), em 1968. Desde então, publicou mais de 30 livros, recebendo grande aceitação do público e da crítica, conquistando muitos prêmios literários importantes, dentre eles, os prestigiados Oceanos, Jabuti e Machado de Assis.

Habilidade (Ensino Fundamental)

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

Objeto de conhecimento

Adesão às práticas de leitura.

Habilidade (Ensino Médio)

(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.

Objeto de conhecimento

- Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.).
- Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).
- Efeitos de sentido apreendidos em textos literários.
- Desenvolvimento da perspectiva crítica.

1ª Etapa

Observação dos elementos pré-textuais da obra (imagem da capa, cores, levantamento de hipótese sobre o título e conteúdo da obra que será lida). Nesta etapa, deve haver um momento de fala dos estudantes sobre essas primeiras impressões.

2ª Etapa

Leitura nas linhas (seletiva) é uma primeira leitura em que o leitor faz uma compreensão inicial, apreendendo o tema, o assunto de que trata o texto, busca identificar informações que estão na superfície. Esta leitura pode ser coletiva, compartilhada, feita por um(a) convidado(a) externo, pela(o) professora/professor ou estudante da turma, a escolha do leitor deve ser feita pela professora/professor que conhece a dinâmica de aprendizagem da turma. Neste primeiro momento, a atividade de oralidade após a leitura é importante para uma reflexão inicial sobre o texto literário. Segue abaixo sugestão de questões norteadoras:

- Levante hipóteses sobre o enredo de um conto cujo título é onde os oceanos se encontram.
- Você gostou do conto?
- Há palavras que você não conhecia? Quais?
- No conto aparecem vozes femininas, de quem são estas vozes? O que elas dizem?
- É possível identificar o tempo e o espaço em que a história acontece? Cite exemplos.

3ª Etapa

Leitura (reflexiva), individual, silenciosa para apreensão e compreensão do texto literário em seus aspectos linguísticos e estéticos.

4ª Etapa

Desenvolvimento da perspectiva crítica por meio da produção de resenha do conto.

5ª Etapa

Tabela 10. Sistematização da leitura (Preenchimento de Ficha)

FICHA DE LEITURA (Narrativa)	
Título do Conto e da obra	
Autora	
Tipo de narrador (a)	
Sinopse do conto	
Tema	
Conflito	
Cite uma característica psicológica de cada uma das irmãs e aponte como a característica influencia seus comportamentos.	
Ao final do conto o conflito é resolvido?	
Suas considerações sobre o conto.	

Fonte: da autora

6ª Etapa

Atividade avaliativa – encenação teatral do conto com produção e direção da turma.

Sugestão didática: Realização de pesquisa sobre a autora e sua obra. Com o resultado da pesquisa, pode ser elaborado um painel digital a ser publicado em página virtual da turma ou da escola, painel impresso, escrito, produzido pela turma que pode ser colado nos corredores e murais da escola, compartilhado com outras turmas em eventos literários e apresentações na escola.

4 LITERATURA INDÍGENA

As crianças têm um canal aberto com a sua ancestralidade. Elas são emotivas e conseguem chegar aonde os adultos não chegam. Os adultos costumam ser bloqueados pelas vozes da escola, da economia ou da política. Isso os impede de “acordar” as memórias ancestrais que trazem em si. O adulto precisa se curvar a esta verdade, caso queira compreender a escrita indígena.
Daniel Munduruku

O trabalho em sala de aula com literatura indígena brasileira atende a Lei Federal nº 11.645/2008, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” (Brasil, 2008).

Dezessete anos depois da promulgação da Lei, o ensino nas escolas de história, cultura e literatura afro-brasileira e indígena ainda é incipiente, os materiais didáticos com literatura indígena ainda a abordam na perspectiva de lendas, de textos exóticos, longe da legitimação literária como literatura potente, ativa, de qualidade estética.

CAGNETI E PAULI (2018) apontam a atualidade da literatura indígena para mudança de olhar sobre os ritos e mitos presentes nas culturas minoritárias, dentre elas a indígena.

Por outro lado, a contemporaneidade tem se voltado para as culturas minoritárias, para arte, principalmente aquela consagrada pela tradição, para o redimensionamento de olhares sobre a ancestralidade, revendo assim, nossos conceitos sobre ritos, mitos e crenças, nos quais a humanidade tem se pautado ao longo dos séculos (Cagneti e Pauli, 2015, p. 11).

A partir da década de 1990, a literatura indígena brasileira ganhou impulso graças ao ativismo, militância e engajamento, tanto das minorias indígenas, historicamente marginalizadas e invisibilizadas, que lutam pela preservação de sua cultura, quanto de lideranças indígenas já estabelecidas e contemporâneas como Ailton Krenak, Eliane Potiguara, Daniel Mundurucu, Davi Kopenawa, Márcia Kambeba e outros e outras, que escrevem e publicam seus livros abrindo caminho para escritores e escritoras indígenas.

Movimentos organizados como por exemplo, o Núcleo de Escritores e Ilustradores Indígenas (NEARIN), do Instituto Brasileiro do Patrimônio Indígena (INBRAPI), fomenta, organiza, promove e realiza desde 2004 em parceria com a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil eventos e concursos que incentivam a escrita literária entre os indígenas, assim como

o trabalho em sala de aula com essa temática. Os movimentos organizados impulsionaram e pressionaram o mercado editorial para que publicasse às histórias milenares dos povos originários brasileiros.

Segundo Cagneti e Pauli, 2015, p. 12, “Esse movimento, com certeza, impulsionou a escrita de cidadãos brasileiros de diversas etnias, trazendo à cena a cultura, a presença e a relação com a vida desses indígenas a partir de seu próprio ponto de vista”. A vivência de situações de violência, marginalidade e exclusão enfrentadas e vividas pelos povos indígenas, obrigou-os ao enfrentamento de políticas e práticas de segregação que os impedia de serem inseridos nas instâncias culturais legitimadas pelo poder público e pela sociedade brasileira.

O importante, aqui, para todos/as nós que estudamos essas expressões estético-literárias das minorias, está exatamente em percebermos essa correlação de autoafirmação e autoexpressão identitárias com e como crítica do presente, politização radical do contexto, das instituições, dos sujeitos, das práticas e dos valores nos quais e a partir dos quais se deu essa construção política das minorias (Dorrico, 2018, p. 11).

A literatura indígena apresenta a singularidade étnico-antropológica dos modos de vida desses povos. A representação estética dessa literatura se dá a partir de relatos autobiográfico, testemunhal e mnemônico permeados por lembranças e denúncias do processo de colonização, que está na base de formação do povo brasileiro. É importante ressaltar que nem só de denúncias e enfrentamentos se constrói o projeto estético e ideológico da literatura indígena, há sonhos, desejos, cultura, filosofia, modos de vida e, acima de tudo, profundo respeito pela natureza e alegria de viver.

Autores e autoras de diferentes etnias como Saté-mawé, Kaigangue, Munduruku, Tupi, Guarani, Maraguá, Macuxi, Xavante, Krenak, Baniwa, Yanomami, Potiguara, entre outras, têm publicado obras de temáticas indígenas abordando aspectos geral e específicos da cultura desses povos.

As etnias são várias, há mutas peculiaridades entre elas e não regras fechadas, pois elas se abrem para o diálogo ou mesmo para o confronto. Há etnias mais isoladas, outras mais sociáveis, outras mais guerreiras, outras mais apaziguadoras. [...] esses povos falam 180 línguas, o que por si só já justifica sua não homogeneidade (Cagneti e Pauli, 2015, p. 14).

No final dos anos de 1970, como reação ao projeto autoritário de exploração e ocupação das terras indígenas, especialmente nas regiões Norte e Centro-Oeste pelos governos militares, um vigoroso movimento indígena brasileiro se levantou com a intenção de denunciar, politizar e resistir ao projeto expansionista que se articulava nos país pelas autoridades estabelecidas no

centro do poder nacional. É nesse espírito de resistência que se aliam os/as escritores/as indígenas.

De acordo com Dorrico (2018, p. 12), “O ativismo, a militância e o engajamento públicos, políticos e culturais demarcaram tanto a constituição do movimento indígena e da literatura indígena, quanto a imbricação desta para com aquele”.

Há muitos pontos a serem considerados na análise teórica-metodológica da literatura indígena brasileira, dentre eles citamos três que consideramos mais relevantes: a questão da autoria, a reconstrução da especificidade estético-cultural das produções literárias, tensão e coerência entre oralidade e escrita.

Abordando a questão da autoria, a pesquisadora Josefina Ludmer (2013, p. 9), na obra “Em Aqui América latina: una especulación” define a literatura como “um dos fios da imaginação pública e [que], portanto, tem seu próprio regime de realidade: a realidadeficção”. A literatura indígena carrega seu próprio “regime de realidade” na representação de seus mitos poéticos conectados com a natureza e com uma maneira de ver o mundo diferente da visão de mundo branca-colonial-europeia em que a cultura brasileira segue. “A imaginação pública, por sua vez, seria “um trabalho social, anônimo e coletivo de construção de realidade”; “a imaginação pública produz realidade, mas não tem índice de realidade, ela mesma não faz diferença entre realidade e ficção” (ibid., p. 9). Nessa perspectiva de fusão entre realidade e ficção, visto que os modos de vida, a práxis político-pedagógica, a resistência e a luta estão imbricadas, amalgamados nos textos literários indígenas, especialmente nos contemporâneos.

É nesse sentido que a literatura indígena não é um fim em si mesmo, senão um meio para uma em que as diferenças assumem protagonismo central e escrevem outras histórias do Brasil, seu passado e presente, nos convidando a pensar o país a partir de sua condição como minorias, como diferenças. Por outras palavras, além de um fenômeno estético-literário singular, merecedor de avaliação e de publicização, além de uma estrutura paradigmática alternativa às formas paradigmáticas calcadas na racionalização, a literatura indígena é também práxis político-pedagógica de resistência e de luta, marcada pelo ativismo, pela militância e pelo engajamento das próprias vítimas de nossa modernização conservadora (Dorrico, 2018, p. 12).

As vivências, costumes e cultura dos povos indígenas têm sido tratada com descaso e desconsideração ao longo do tempo, desde a chegada dos portugueses que impuseram seus costumes, religião e cultura por meio de violência com o apagamento, eliminação e negação da riqueza cultural dos povos originários que habitavam o Brasil.

É urgente e necessário que a riqueza cultural dos povos indígenas brasileiros seja cada vez mais conhecida e reconhecida, valorizada como patrimônio histórico/cultural/ancestral da mais alta qualidade, objeto de cuidado e orgulho para brasileiros e brasileiras.

Reafirmamos que é preciso situar as pessoas indígenas nos debates da atualidade como alguém inserido em uma sociedade plural, que luta para manter sua singularidade cultural, pois é no entrelaçamento entre ancestralidade e atualidade que a literatura indígena se insere como elemento polinizador de saberes, belezas, mitologias, modos de vida e cosmovisão de mundo. Ela se estabelece a partir da oralidade, dos ritos e mitos, tendo como figura fundamental o contador de histórias.

Nas sociedades indígenas, o contador de histórias sempre foi considerado figura de destaque, portador e guardador do conhecimento comunitário, era dele a responsabilidade de transmitir o legado cultural dos ancestrais. Foi dessa forma, por meio da oralidade que o conhecimento dos antepassados chegava aos povos originários.

A literatura indígena apresenta a figura forte da oralidade presente. na organização dos ritos e ritmos poéticos, mergulhos metafóricos no espírito das florestas, águas, animais, terra, ar, tudo com sentido de pertencimento a natureza, elemento primordial da cosmovisão indígena. As palavras transpostas aos livros têm uma dupla função: a de perpetuação e a de informação para que permaneçam ensinando os indígenas e para que os não indígenas conheçam a riqueza existencial e cultural dos povos originários.

Em sua essência o indígena brasileiro sempre usou a oralidade para transmitir seus saberes, e agora ele pode usar outros mecanismos de transmissão. Aí está o papel da literatura indígena, produzida por escritores indígenas, que nasceram dentro da tradição oral, que podem não viver mais em aldeias, mas que carregam em seu cerne criador, um vasto sentido de pertencimento. (Hakiy, 2018, p. 38)

A cultura e história dos povos indígenas é uma obra que existe desde tempos imemoriais, materializada por meio da transmissão de conhecimentos pela oralidade, pelos desenhos nas cerâmicas, artefatos, grafismos, cuja leitura e interpretação era acessível para todos. Os desenhos, na cultura indígena, não representam apenas beleza, são canais de comunicação imagética que demonstram sentimentos, informações e desejos. As canções/músicas também são importantes artefatos poéticos-narrativos, servem nos rituais como elo de comunicação com os espíritos ancestrais e para exteriorizar o estado emocional da comunidade, sejam alegres nas festas, tristes em mortes e acidentes, ferozes em guerras, concentrados em cerimônias

ritualísticas. Todo este aparato narrativo era construído na oralidade, o que dificultava sua difusão e sistematização estética literária.

Passaram-se os anos, os povos conheceram a escrita e ela tornou-se uma ferramenta importante na luta pela manutenção da cultura indígena, facilitando os registros dos conhecimentos que até então eram transmitidos pela oralidade. Com a escrita nasce a “literatura indígena”, uma escrita que envolve sentimento, memória, identidade, história e resistência (Kambebe, 2018, p. 39).

As produções da literatura indígena vão além da mera contação de histórias mágicas e da divulgação das belezas naturais e mitologia das florestas, ela é um instrumento de crítica, autoafirmação e compreensão de uma cultura. Objetiva dar visibilidade a luta e resistência desse povo perseguido por forças econômicas, sociais e religiosas que querem apossar-se de suas terras, riquezas naturais e destruir seus mitos, culturas e modos de vida, introduzindo uma cultura estranha as etnias indígenas.

De acordo com a escritora e poeta indígena, Márcia Wayna Kambebe, (2018, p. 40): “na literatura indígena, a escrita, assim como o canto, tem peso ancestral. Diferencia-se de outras literaturas por carregar um povo, história de vida, identidade, espiritualidade”.

Atualmente resistindo e denunciando as opressões que se abatem sobre seu povo, há vários autores e autoras indígenas se utilizando das redes sociais para cativar um público leitor que valoriza esta literatura indígena digital e a divulga para muitos públicos, criando assim, uma rede de divulgação de uma literatura que é de resistência.

Ainda é pequeno o grupo de indígenas que faz da literatura indígena uma luta de resistência circulante, adentrando editoras e universidades. Muitas vezes outros catalogam as memórias ou narrativas e escrevem em nome de um povo em formato de livro” (Kambebe (2018, p. 42).

A caminhada de existência e reexistência que se realiza atualmente para que os povos indígenas tenham suas vozes ouvidas e para que possam escrever suas histórias tem como fio condutor a literatura, é ela que “puxa” outras manifestações artísticas, como os diferentes gêneros de canções e sons produzidos por jovens indígenas que estão em contato com os espaços urbanos. Todas essas produções abordam temas fundamentais para os povos indígenas de todas as etnias, aparece ainda com extrema vitalidade em produções em artes plásticas, fotografia e cinema, tudo influenciado pelos desenhos, prática artística antiga, visto a grande quantidade de desenhos encontrados em sítios arqueológicos já explorados.

A palavra é para os povos indígenas um objeto de arte, pois ela representa a imagem guardada na memória de saberes. Dessa forma, entende-se que a resistência indígena se faz presente em outras artes com influências vindas da cidade. Hoje, percebe-se uma geração de jovens que utilizam formas de se expressar pela música, uma letra carregada de afirmação e informação, o rap dos jovens Guarani é um exemplo. Outros cantores e cantoras, poetas indígenas têm apresentado, em seus trabalhos artísticos, mensagens de luta pela defesa da cultura, da terra, do sagrado, da valorização de ser mulher, entre outros temas emergentes (Kambebe (2018, p. 43).

Os escritores e escritoras indígenas atuais objetivam deixar aos que virão uma continuidade do legado que receberam, que é a divulgação das belezas de sua cultura, dos tesouros que precisam ser cuidados, preservados, conhecidos e admirados. Estes escritores e escritoras se sentem responsáveis por mostrar ao mundo e ao Brasil a importância de seus territórios sagrados. É urgente e necessário que a literatura indígena tenha cada vez mais, pessoas indígenas escrevendo, publicando livros que falam de suas aldeias, do mundo que habitam e amam. Que por meio da divulgação de seus modos de vida suas formas de pensar, viver e existir, mostrem aos não indígenas uma literatura pulsante, ativa, forjada e parida na dor, amor e alegria das batalhas vividas, vencidas e perdidas. Uma literatura possuída da espiritualidade que orienta e sustenta a existência dos povos indígenas.

[...] Assim a literatura indígena é um convite a desbravar o universo da cultura dos povos sempre com respeito e equidade. Pois existe sim, um grande livro escrito com lágrimas e sorrisos, com informação e denúncias, e que se abre aqueles que se propõem a caminhar juntos por cuara açu (o grande caminho) com trilhas abertas pela mãe natureza. [...] Existe sim uma literatura indígena precisa e fundamental presente em cada gesto, em cada palavra, em cada lugar (Kambebe, 2018, p. 43).

Há muitas pesquisas sendo realizadas e outras em andamento sobre literatura indígena, é importante conhecer, discutir e refletir sobre essa literatura, como estes povos estão se apropriando cada vez mais da escrita para compreender e divulgar suas relações com o país, com a ciência e com as políticas públicas estabelecidas que afetam suas vidas.

Ainda há uma parte da escrita brasileira chancelada pelas instâncias de poder que é símbolo da brutalidade colonial que aqui chegou e massacrou à cultura indígena, mas esta cultura agora se fortalece, tornando-se instrumento de poder e possibilidade para que as vozes indígenas sejam ouvidas por meio da literatura, não só ficcional, também da científica, visto o grande número de artigos, dissertações e teses, produzidas e em produção nas universidades brasileiras, abordando os modos de vida e cultura indígena.

SOUSA (2018, p.51) destaca que a escrita indígena é usada no confronto e reação às ações violentas de grileiros, garimpeiros e pecuaristas que invadem e destroem os territórios indígenas em busca de lucro. Ele afirma que essa literatura possibilita, afirma, reafirma e atualiza os códigos culturais que constroem novos enredos e entendimentos do que é ser indígena no Brasil.

[...] a presença de muitos dos nossos jovens nos três níveis de ensino, desenvolvendo pesquisas, dissertações e teses sobre nossas culturas, revelando a riqueza de nossas tradições, filosofias e ciências que orientam nosso estar no mundo; literatura essa que apresenta uma cultura indígena viva, perene, criadora, transformadora e impulsionadora para os novos desafios que o mundo hoje impõe aos povos indígenas (Sousa, 2018, p. 52).

Para Sousa (2018, P.53), há três modalidades de abordagem da escrita entre os povos indígenas no Brasil:

- a) a primeira é a literatura desenvolvida e produzida nos cursos de formação de professores indígenas, no contexto da realidade das aldeias;
- b) a segunda é a produzida nos centros de pesquisas e universidades que objetivam a formação de técnicos indígenas nas áreas de saúde e educação;
- c) a terceira é a assim chamada “literatura indígena”, “literatura nativa” ou “literatura da floresta”, cujo objetivo é divulgar as influências internas e externas que organizam a cosmovisão do universo indígena, tudo isso sendo dito por vozes indígenas e escrito por pessoas indígenas. É esta literatura que pesquisamos neste trabalho.

MOURA ((2010, p.72) reflete sobre a importância do que pensamos, falamos e escrevemos e como isso é potente em se tratando dos povos indígenas, habitantes primordiais do Brasil.

Primeiro, nós pensamos. Só depois é que falamos ou escrevemos. É a palavra, que carrega sabedoria, organiza o pensamento, por isso tem muito poder, muita força. A palavra cura mágoa, tristeza, saudade, raiva e, se duvidar, até dor de cabeça. A palavra do índio, o primeiro narrador desse país, tem que ser ouvida. É palavra boa, que ameniza, que conforta. (...) a escrita indígena não é palavra morta, “escrita funerária”, mas uma escrita viva, livre como um pássaro voando, que devolve a palavra ao universo da oralidade (Moura, 2010, p. 73).

Para os leitores da “literatura indígena” ou “literatura nativa”, é importante que algumas perguntas os levem a refletir:

- 1- Por que os povos indígenas são tratados de maneira cruel e preconceituosa, se seus modos de vida e cultura remetem a ancestralidade de cada um dos brasileiros?

- 2- Quem fala e do que falam as vozes da literatura indígena?
- 3- Qual a importância que esta literatura tem para a preservação, manutenção da língua, da cultura desses povos?
- 4- Qual a importância da divulgação e legitimação desta literatura para que as pessoas não indígenas conheçam e reconheçam a riqueza da cultura indígena e sua contribuição e importância para a formação do povo brasileiro?

Para a elaboração das atividades de leitura que abordam a literatura indígena, foram escolhidos quatro textos: dois de prosa e um de poesia de três escritores e uma escritora – um conto recontado por Daniel Munduruku, relatos/narrativas de Davi Kopenawa e Ailton Krenac e o poema de Eliana Potiguara.

Escolhemos escritores/poeta de diferentes etnias, abordando diferentes temáticas e mitos para que os leitores e as leitoras adolescentes do 9º ano e da 1ª série do Ensino Médio possam por meio das leituras literárias de fruição e reflexão, despertar o senso crítico de valorização da cultura indígena como preconiza a Lei nº 11.645/2008 e os documentos (BNCC e Currículo Paulista).

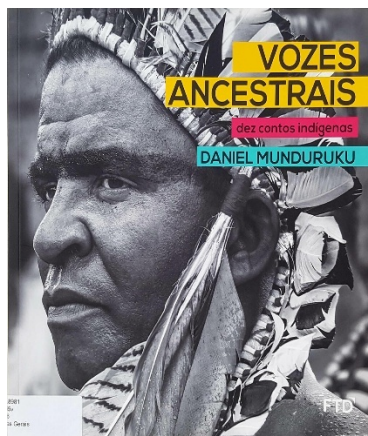
4.1 QUATRO LEITURAS LITERÁRIAS INDÍGENAS

Considera-se pertinente para este trabalho textos ficcionais escrito por pessoas indígenas e cuja temática se refere às vivências indígenas. Foram escolhidos para as leituras os contos “Como as águas vieram ao mundo”, em que o coautor Daniel Munduruku usa elementos da natureza brasileira para construir uma narrativa mítica e bela. “A queda do céu. Palavras de um xamã Yanomami”, de Davi Kopenawa e Bruce Albert, narrativa que explora mitos e saberes ancestrais da floresta. O poema “África Indígena”, de Eliana Potiguara que apresenta um amalgama entre as culturas, vivências e dores dos povos africanos e indígenas, trecho do livro “Futuro Ancestral”, de Ailton Krenac, reflexão sobre a vida, natureza e relações violentas e contraditórias entre os povos indígenas e não indígenas.

É importante mencionar que os textos de Davi Kopenawa e Ailton Krenac, são textos que misturam características de diferentes gêneros textuais, como contos, relatos e poemas para compor um gênero híbrido que apresenta texto verbal e não verbal, destacando elementos semióticos articulados no texto em diferentes modalidades (ilustrações, fotos pessoais, cores, símbolos e grafismos indígenas), todos compondo uma teia de comunicação que resulta em produções literárias inovadoras e criativas.

ATIVIDADE DE LEITURA I - Conto: Como as águas vieram ao mundo

Figura 5 - Vozes ancestrais: dez contos indígenas de Daniel Munduruku



Fonte: capa da obra publicada pela Champagnat Editora, Curitiba, 2018.

Sinopse da obra

O autor Daniel Munduruku convidou pessoas indígenas de diferentes etnias para contarem as histórias de mitos, lutas e cultura de seus povos. Recolheu e as transcreveu, respeitando os elementos originais. No livro, ele reconta contos de dez povos indígenas brasileiros: Paiter Suruí, Tikuna Maguta, Maraguá, Tabajara, Krenak, Kaingang, Nambikwara, Kadiwéu, Umutina, Kura-Bakairi.

Sinopse do conto

A narrativa pertence às histórias ancestrais de mitos e cultura do povo Krenak. Narra que no princípio de tudo o único que possuía água na terra era o beija-flor. Só ele bebia água e banhava-se nela todos os dias, os outros animais só bebiam mel. Todos os animais queriam água, mas o beija-flor negava-se a mostrar o lugar das águas. Um dia, a arara o seguiu, viu-o mergulhando na água que ficava na cavidade de uma rocha. Quando o beija-flor saiu da água, assustou a arara que bateu suas grandes asas sobre as águas, espalhando-as em todas as direções, formando assim, rios cachoeira, córregos e lagos.

Informações sobre o autor

Daniel Munduruku é escritor, professor, ator, palestrante, ativista ambiental e defensor dos direitos dos povos indígenas. Sua produção literária é ampla, autor de 62 livros, a maioria deles direcionados ao público infantojuvenil. Sua obra aborda sempre a diversidade cultural indígena. Sua produção literária é voltada à tradição oral indígena, composta por fábulas, contos e mitos de criação. Sua produção acadêmica discute questões linguísticas, identitárias, educacionais e culturais do povo Munduruku.

Habilidade (Ensino Fundamental)

EF69LP44 Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas, considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

Objetos de conhecimento

Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção, apreciação e réplica.

Habilidade (Ensino Médio)

EM13LP52 Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam.

Objeto de conhecimento

- Repertórios de leitura: literatura brasileira, portuguesa, indígena, africana e latino-americana.
- Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos artístico-literários.
- Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.).
- Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).
- Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos e multissemióticos.
- Relações entre textos e discursos.

1ª Etapa

Atividade inicial de observação dos elementos pré-textuais da obra (imagem da capa, contracapa, cores, título, levantamento de hipótese sobre a obra que será lida). Essa etapa deve ser organizada em roda de conversa em que a turma participa relatando suas descobertas e impressões. Sugerimos que trabalhe com as seguintes questões iniciais:

- O que representa a imagem da capa?
- Observe que a imagem da capa é em preto e branco e as letras de cores diferentes. Há uma intenção artística? Qual?
- O que você entende sobre o título de livro Vozes ancestrais?
- Você já ouviu falar no escritor Daniel Munduruku?

Sugestão didática: Se os estudantes não conhecerem Daniel Munduruku, o professor ou a professora devem fazer uma rápida apresentação do autor.

Material disponível em <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa641354/daniel-munduruku>. Acesso em 15 de fevereiro de 2024.

2ª Etapa

A primeira leitura do conto pode ser feita em voz alta por um estudante da turma ou professora/professor e a turma acompanha a leitura, ou pode ser feita individualmente. A metodologia fica a escolha do/da docente. Após a leitura, a atividade inicial de oralidade pode partir das seguintes questões:

- O que o título como as águas vieram ao mundo, revela sobre o conteúdo?
- Este texto é lenda? Fábula? Explique.
- Qual o tema abordado?
- Você gostou ou não gostou do conto? Manifeste sua opinião.
- Há palavras que você não conhecia? Quais?
- Qual o lugar onde se passa a narrativa? É possível perceber a marcação de tempo no conto? Explique.

3ª Etapa

Nesta etapa, a turma pode escrever no caderno as respostas dadas nas questões orais. As questões podem ser entregues impressas para colar no caderno ou passadas na lousa.

4ª Etapa

Leitura nas entrelinhas (reflexiva), individual, silenciosa para apreensão textual. Nesta segunda leitura, leitores e leitoras buscarão uma compreensão maior sobre como os elementos da narrativa contribuem para sua compreensão e fruição. A atividade proposta para esta etapa é entendimento do enredo do conto, que pode ser feito oralmente.

- Como foi os surgimentos das águas no mundo?
- Levantamento do vocabulário (palavras que não fazem parte do vocabulário dos estudantes).
- Qual a importância dos mitos, religião e literatura para a construção do respeito e preservação da cultura indígena?

5ª Etapa

Se na comunidade local houver pessoas indígenas, convide-as para um bate-papo com a turma.

6ª Etapa

Contextualização histórica da obra por meio de pesquisa geográfica e etnográfica que responda a questões abaixo:

- “Como as águas vieram ao mundo” é uma narrativa do povo indígena Krenak. Quais os mitos e costumes dessa etnia?

- Cite particularidades e curiosidades sobre o povo Krenak encontrado na sua pesquisa.

Sugestão didática: a pesquisa tanto pode ser feita em textos impressos ou digitais trazidos pela professora/professor, pelos existentes na Sala de Leitura/Biblioteca da escola, quanto por meio da internet.

Sugestão de pesquisa: no link abaixo há um extenso e bom material sobre o povo Krenac, o, a docente pode sugerir aos estudantes que pesquise nesse material (e em outros também) sobre o povo desta etnia. Povos Indígenas no Brasil- Etnia Krenac. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Krenak#:~:text=Os%20Kren%C3%A1k%20ou%20Bo%20run%20constituem,Kr%C3%A9n%2C%20sua%20auto%2Ddenomina%C3%A7%C3%A3o>

. Acesso em 10 de fevereiro de 2024.

7ª Etapa

Tabela 11. Preenchimento de Ficha de Leitura

FICHA DE LEITURA (Narrativa)	
Título da obra	
Título do conto	
Autor	
A qual etnia pertence a narrativa?	
Resumo do conto	
Como as personagens são apresentadas?	
Marcação de tempo	
Marcação de espaço	
Conflito e desenlace	
Considerações sobre o texto	

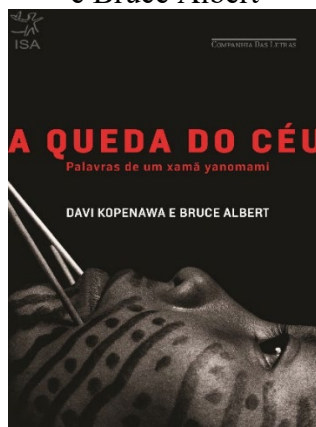
Fonte: da autora

8ª Etapa

A avaliação pode ser feita por meio de mapeamento feito pela turma do que foi aprendido durante a atividade de leitura. A produção escrita dos saberes aprendidos sobre o povo Krenac, pode compor um painel de textos com comentários impressos (que podem ser expostos na escola) ou digital (postados nas redes sociais da escola ou da turma).

ATIVIDADE DE LEITURA II – Relato: O espírito da floresta

Figura 6. A queda do céu. Palavras de um xamã Yanomami de Davi Kopenawa e Bruce Albert



Fonte: capa da obra publicada pela Companhia das Letras, São Paulo, 2015.

Sinopse da Obra

A obra é um relato grandioso feito pelo indígena yanomami e xamã-narrador, Davi Kopenawa, e Bruce Albert, o etnólogo-escritor. O texto de gênero híbrido se apresenta ora como relato, ora com narrativa mítica, ora como testemunho da cosmogonia do povo Yanomami. O livro se divide em três partes: a primeira “Devir outro” é o relato da vocação de xamã, manifestada em Kopenawa desde a infância e desenvolvida ao longo da vida, graças ao uso de potentes alucinógenos. A segunda parte, “A fumaça do metal”, denuncia a destruição do povo Yanomami pela invasão dos brancos nas terras indígenas, trazendo epidemias, violência e destruição. A terceira e última parte, “A queda do céu”, é composta pelo relato da jornada existencial do líder indígena, permeada de visões xamânicas e reflexões etnográficas sobre a relação entre indígenas e brancos. A obra foi publicada em francês e inglês.

Sinopse do relato

O tópico “O espírito da floresta” é o relato de uma entrevista dada por Kopenawa à Fiona Watson, diretora da ONG inglesa Survival International, em 1992. O relato se inicia com ele falando do contraste de pensamento entre o indígena e o branco. O indígena por conhecer profundamente a floresta e viver nela, amando e defendendo, já o branco, por conhecê-la apenas no papel, seus pensamentos não estão nela, querem destruí-la para vender suas riquezas. O narrador vai tecendo considerações sobre a riqueza do solo fértil e de como os povos indígenas sabem cuidar para que possam plantar seus alimentos, manter a fertilidade e saúde da terra. Ele conta da renovação constante dos rios, igarapés, árvores, animais e da própria terra, da proteção e do guia dos espíritos Xapiri que habitam a floresta. Fala do espírito demiurgo Omana, criador e dono da floresta, reflete sobre brevidade da vida humana em oposição à longa e eterna duração

da natureza. É um relato belo e filosófico em que Kopenawa louva a beleza e grandeza da floresta, atacada e destruída pelo homem branco.

Informação sobre os autores

Davi Kopenawa Yanomami nasceu no estado do Amazonas em 1956, é escritor, ator, xamã e líder indígena. Atualmente, além de desenvolver suas funções de xamã na aldeia, é palestrante e presidente da Associação Yanomami, Hutukara, que desenvolve projetos e ações de ajuda mútua indígena e etnodesenvolvimento, é membro colaborador da Academia Brasileira de Ciências. Recebeu os títulos de Doutor Honoris Causa pela Universidade Federal de Roraima (2022) e pela Universidade Federal de São Paulo (2023). Recebeu os prêmios internacionais Right Livelihood do Parlamento Sueco; Ambiental Global da Organização das Nações Unidas, e Menção Honrosa do Prêmio Bartolomé de Las Casas da Espanha. Recebeu também os prêmios nacionais: a Ordem de Rio Branco e a Ordem do Mérito Cultural do Brasil.

Bruce Albert é cidadão francês, nascido no Marrocos em 1952. É doutor em antropologia pela University de Paris X-Nanterre. Estabeleceu contato com os povos Yanomamis em 1975, participando de várias ações de luta ao lado de Davi Kopenawa, como a fundação da ONG Comissão Pró-Yanomami em 1978, que lutaria até 1992, quando a Terra Indígena Yanomami foi homologada. O livro “A Queda do Céu” foi escrito e elaborado por ele a partir da transcrição de gravações feitas ao longo do período de 1989 a 2000 das palavras do xamã Davi Kopenawa. É pesquisador sênior do Institut de Recherche Pour le Development, da França.

Habilidade (Ensino Fundamental)

EF69LP44 Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas, considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

Objetos de conhecimento

Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção, apreciação e réplica.

Habilidade (Ensino Médio)

EM13LP52 Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam.

Objeto de conhecimento

- Repertórios de leitura: literatura brasileira, portuguesa, indígena, africana e latino-americana.
- Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos artístico-literários.
- Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.).
- Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).
- Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos e multissemióticos.
- Relações entre textos e discursos.

1ª Etapa

Atividade inicial de observação dos elementos pré-textuais da obra (imagem da capa, contracapa, cores, título, levantamento de hipótese sobre a obra que será lida). Essa etapa deve ser organizada em roda de conversa em que a turma participa relatando suas descobertas e impressões. Sugerimos que trabalhe com as seguintes questões iniciais:

- O que representa a imagem da capa?
- Observe que a imagem da capa traz as cores preta, vermelha e branco. Levante hipóteses sobre a representação dessas cores nas culturas branca e indígena.
- O que você entende sobre o título do livro “A queda do céu”?
- Você já ouviu falar no escritor Davi Kopenawa?

Sugestão didática: Se os estudantes não souberem sobre Davi Kopenawa, o professor ou a professora devem fazer uma rápida apresentação do autor. Material disponível em: <https://ea.fflch.usp.br/autor/davi-kopenawa>. Acesso em 15 de fevereiro de 2024.

2ª Etapa

A primeira leitura do relato pode ser feita em leitura individual ou compartilhada. A metodologia fica a escolha do professor ou da professora. Após a leitura, a atividade inicial de oralidade sobre o texto literário (que em seguida será sistematizada na escrita), pode partir das seguintes questões:

- O que o título A queda do céu, revela sobre o conteúdo do livro?
- O texto lido é um relato, você sabe o que é um relato? Se não souber, pesquise.
- Qual o tema abordado?
- Você gostou ou não gostou desta leitura? Manifeste sua opinião.
- Há palavras que você não conhecia? Quais?

- Qual o lugar onde se passa a narrativa? É possível perceber a marcação de tempo e espaço no relato? Explique.

3ª Etapa

Nesta etapa, a turma pode escrever no caderno as respostas dadas nas questões orais. As questões podem ser entregues impressas para colar no caderno ou passadas na lousa.

4ª Etapa

Leitura nas entrelinhas (reflexiva), individual, silenciosa para apreensão textual. Nesta segunda leitura, leitores e leitoras buscarão uma compreensão maior sobre como os elementos da narrativa contribuem para sua compreensão e fruição. A atividade proposta para esta etapa é entendimento do enredo do conto, que pode ser feito oralmente.

- Segundo o texto, como se estabelece a visão do indígena e do branco sobre a floresta?
- As duas visões são iguais, complementares ou opostas? Explique.
- Levantamento do vocabulário (palavras que não fazem parte do vocabulário dos estudantes).
- Qual a importância dos mitos para a construção do respeito a natureza e preservação da cultura indígena?

5ª Etapa

Se na comunidade local houver pessoas indígenas, convide-as para um bate-papo com a turma sobre cultura e modos de vida dos povos originários.

6ª Etapa

Contextualização histórica da obra por meio de pesquisa geográfica e etnográfica que responda as questões abaixo:

- Onde vivem os Yanomamis?
- Quais os costumes e características dessa etnia?
- Quais seus mitos?
- Cite particularidades e curiosidades sobre o povo Yanomami encontradas em sua pesquisa.

Sugestão didática: a pesquisa tanto pode ser feita em textos impressos ou digitais trazidos pela professora/professor, existentes na Sala de Leitura/Biblioteca da escola, quanto por meio da internet.

Sugestão didática II: retomar a estrutura do gênero textual Relato, para compreensão dos estudantes sobre o gênero da leitura literária desta sequência didática. O link abaixo contém uma síntese do Relato: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/relato-pessoal.htm#:~:text=O%20relato%20pessoal%20%C3%A9%20um,%C3%A9%2C%20individuais%20daquele%20que%20relata>. Acesso em 08 de fevereiro de 2024.

Sugestão de pesquisa: no link abaixo há um bom material sobre o povo Yanomami, sugira aos estudantes que pesquise nesse material (e em outros também). Povos Indígenas no Brasil - Etnia Yanomamis. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Yanomami>. Acesso em 10 de fevereiro de 2024.

7ª Etapa

Tabela 12. Preenchimento de Ficha de Leitura

FICHA DE LEITURA (Relato)	
Título da obra	
Autores	
Tradutora	
Narrador	
Tema	
O relato é sobre as vivências de qual etnia?	
Personagens	
Marcação de tempo	
Marcação de espaço	
Desfecho/conclusão	

Fonte: da autora

8ª Etapa

A avaliação (formativa) pode ser feita pela produção de um relato das experiências pessoais de alunos e alunas, comparando suas vivências com a dos povos originários. Como aprender com eles os valores de cuidado e preservação da natureza? Quais conhecimentos de quem mora no espaço urbano podem ser compartilhados com os moradores da floresta? O texto pode compor portfólio pessoal da turma e ser publicado em rede social da turma e da escola.

ATIVIDADE DE LEITURA III – Saudação aos rios

Figura 7. Futuro Ancestral de Ailton Krenak



Fonte: capa da obra publicada pela Companhia das Letras, São Paulo, 2022

Sinopse da obra

O livro reúne uma coleção de relatos de vivências e reflexões sobre a vida, natureza e relações violentas e contraditórias entre os povos indígenas e não indígenas. É dividido em cinco partes, transcritas e organizadas pela escritora Rita Carelli a partir de conversas, entrevistas, seminários, aulas, espetáculo e palestras com Ailton Krenak em diferentes eventos e lugares nos anos de 2020 e 2021.

Sinopse da 1ª parte

A parte “Saudação aos rios” é a primeira parte das cinco que compõem o livro, nela o autor evoca memórias dos rios que para ele são “seres que sempre habitaram o mundo em diferentes formas”. Ao falar sobre os rios do Brasil e do mundo, Krenak vai tecendo relatos sobre os caminhos percorridos por esses rios no processo ancestral, violento e civilizatório do planeta. O texto é uma declaração de amor aos rios e um lamento sobre a destruição destes pela humanidade.

Informações sobre o autor

Líder indígena, escritor, filósofo, ambientalista e imortal da Academia Brasileira de Letras, Ailton Krenak nasceu em 1953 na região do vale do Rio Doce no estado de Minas Gerais. Militante da causa indígena desde a década de 1980, participou da Assembleia Nacional Constituinte que elaborou a Constituição Brasileira de 1988. Dedicado à causa indígena, participou de vários livros, documentários e filmes sobre essa temática. É ganhador de vários prêmios importantes como Doutor Honoris Causa pela Universidade Federal, de Juiz de Fora (2016) e pela UnB - Universidade de Brasília (2021); Prêmio Juca Pato de Intelectual do Ano, oferecido pela União Brasileira de Escritores (2020); pertence às Academias Mineira e Brasileira de Letras.

Habilidade (Ensino Fundamental)

EF69LP44 Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas, considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

Objetos de conhecimento

Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção, apreciação e réplica.

Habilidade (Ensino Médio)

EM13LP52 Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros

critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam.

Objeto de conhecimento

- Repertórios de leitura: literatura brasileira, portuguesa, indígena, africana e latino-americana.
- Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos artístico-literários.
- Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.).
- Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).
- Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos e multissemióticos.
- Relações entre textos e discursos.

1ª Etapa

Atividade inicial de observação dos elementos pré-textuais da obra (imagem da capa, contracapa, cores, título, levantamento de hipótese sobre a obra que será lida). Essa etapa deve ser organizada em roda de conversa em que a turma participa relatando suas descobertas e impressões. Sugerimos que trabalhe com as seguintes questões iniciais:

- O que representa a imagem da capa?
- Observe que a imagem da capa traz as cores verde, amarelo, preta, e listras, e desenhos tribais. Levante hipóteses sobre a representação destas cores e dos desenhos na cultura do povo Krenak.
- O que você entende sobre o título do livro *Futuro ancestral*?
- Já conhecia o autor Ailton Krenak?

Sugestão didática: se os estudantes não conhecerem Ailton Krenak, o professor ou a professora deve fazer uma rápida apresentação do autor. Material disponível em: <https://academiamineiradeletras.org.br/academicos/ailtonkrenak/> acesso em 15 de fevereiro de 2024.

2ª Etapa

A primeira leitura do relato pode ser feita em leitura individual ou compartilhada. A metodologia fica a escolha do professor ou da professora. Após a leitura, a atividade inicial de oralidade sobre o texto literário (que em seguida será sistematizada na escrita), pode partir das seguintes questões:

- O que o título *Futuro ancestral* revela sobre o conteúdo do livro?
- O texto lido é um relato, você sabe o que é um relato? Se não souber pesquise

- Qual o tema abordado?
- Você gostou ou não gostou dessa leitura? Manifeste sua opinião.
- Há palavras que você não conhecia? Quais?
- Qual o lugar onde se passa a narrativa? É possível perceber a marcação de tempo? Explique.

3ª Etapa

Nesta etapa, a turma pode escrever no caderno as respostas dadas nas questões orais. As questões podem ser entregues impressas para colar no caderno ou passadas na lousa.

4ª Etapa

Leitura nas entrelinhas (reflexiva), individual, silenciosa para apreensão textual. Nesta segunda leitura, leitores e leitoras buscarão uma compreensão maior sobre como os elementos da narrativa contribuem para sua compreensão e fruição. A atividade proposta para esta etapa é entendimento do enredo do conto, que pode ser feito oralmente.

- Segundo o texto, como se estabelece a visão do indígena e do branco sobre os rios?
- As duas visões são iguais, complementares ou opostas? Explique.
- Levantamento do vocabulário (palavras que não fazem parte do vocabulário dos estudantes).
- Qual a importância dos rios para a sobrevivência humana e da natureza?

5ª Etapa

Convide uma/uma profissional de Biologia e pessoa indígena para um bate-papo com a turma sobre a importância dos rios do ponto de vista científico, para os modos de vida dos povos originários e das demais pessoas.

6ª Etapa

Contextualização histórica da obra por meio de pesquisa geográfica e etnográfica que responda a questões abaixo:

- Onde vive o povo Krenak?
- Quais os costumes e características dessa etnia?
- Quais seus mitos?
- Cite particularidades e curiosidades sobre o povo Krenak encontradas em sua pesquisa.

Sugestão didática: a pesquisa tanto pode ser feita em textos impressos ou digitais trazidos pela professora/professor, pelos existentes na Sala de Leitura/Biblioteca da escola, quanto por meio da internet.

Sugestão de pesquisa: no link abaixo, há um extenso e bom material sobre o povo Krenak, sugira aos estudantes que pesquise o material (e em outros também). Povos Indígenas no Brasil-

Etnia Krenak. Disponível em:

<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Krenak#:~:text=Os%20Kren%C3%A1k%20ou%20Bo>

[run%20constituem,Kr%C3%A9n%2C%20sua%20auto%2Ddenomina%C3%A7%C3%A3o](#)

Acesso em 10 de fevereiro de 2024.

7ª Etapa

Tabela 13. Preenchimento de Ficha de Leitura (Relato)

FICHA DE LEITURA (Relato)	
Título da obra	
Autores	
Tradutora	
Narrador	
Tema	
O relato é sobre as vivências de qual etnia?	
Personagens	
Marcação de tempo	
Marcação de espaço	
Desfecho/conclusão	

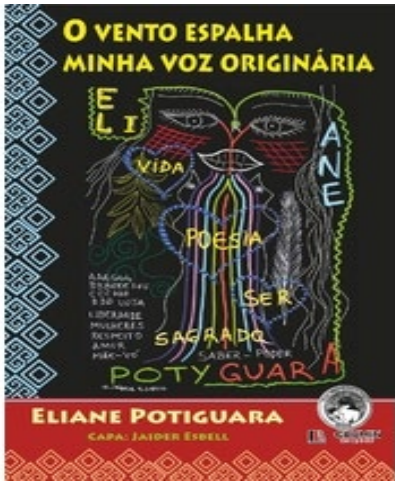
Fonte: da autora

8ª Etapa

A avaliação (formativa) pode ser feita pela produção de um relato das experiências pessoais de alunos e alunas sobre suas vivências com os rios. Como cuidar e preservar esses patrimônios naturais da humanidade? O texto pode compor portfólio pessoal e ser publicado em rede social da turma e da escola

ATIVIDADE DE LEITURA IV – Poema: África Indígena

Figura 8. O vento espalha minha voz originária de Eliane Potiguara



Fonte: capa da obra publicada pela Grumin Edições, Rio de Janeiro, 2023.

Sinopse da Obra

O livro é composto por cinco partes que apresentam textos híbridos de vários gêneros, como relatos, testemunhos, crônicas, ensaios, citações, contos e poemas. A arte se manifesta nos textos acessando a ancestralidade dos povos do qual a autora pertence. Os textos falam de divindades, mitos, espíritos, rios, montanhas, fauna, flora, mares, preconceito, revolta, discriminação e da força que habita a alma dos povos indígenas para enfrentarem o horror, superarem as dificuldades, valorizando suas formas de existência e de se apresentarem ao mundo.

Informações sobre a autora

Eliane Potiguara nasceu em 1950 no Rio de Janeiro, é graduada em Letras e Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, é especialista em Educação Ambiental. É poeta, professora, escritora e ativista indígena brasileira. Sua obra literária é intensa, foram publicados os seguintes livros: “A Terra é Mãe do Índio” (1989); “Akajutibiro: Terra do Índio Potiguara” (1994); “Metade Cara, Metade Máscara” (2004); “O Coco que Guardava a Noite” (2004); “Sol do Pensamento” (2005); “O Pássaro Encantado” (2014); “A Cura da Terra” (2015); “O Vento Espalha Minha Voz Originária” (2023). Recebeu vários prêmios literários, é fundadora da Rede Grumim de Mulheres Indígenas, entidade de luta e defesa dos direitos das mulheres indígenas.

Habilidade (Ensino Fundamental)

EF69LP44 Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas, considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

Objetos de conhecimento

Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção, apreciação e réplica.

Habilidade (Ensino Médio)

EM13LP52 Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam.

Objeto de conhecimento

- Repertórios de leitura: literatura brasileira, portuguesa, indígena, africana e latino-americana.
- Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos artístico-literários.

- Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.).
- Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).
- Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos e multissemióticos.
- Relações entre textos e discursos.

1ª Etapa

Atividade inicial de observação dos elementos pré-textuais da obra (imagem da capa, contracapa, cores, título, levantamento de hipótese sobre a obra que será lida). Essa etapa deve ser organizada em roda de conversa em que a turma participa relatando suas descobertas e impressões. Sugerimos que trabalhe com as seguintes questões iniciais:

- O que representa a imagem da capa?
- Observe que a imagem da capa é multicolorida com cores preta, verde, amarela, vermelha, azul e branca, desenhos indígenas e palavras soltas. A capa foi feita pelo artista plástico indígena Jaider Esbell. Levante hipóteses sobre a representação dessas cores e dos desenhos na cultura dos povos indígenas.
- O que você entende sobre o título do livro “O vento espalha minha voz originária”?

2ª Etapa

Uma primeira leitura compartilhada e depois leitura individual do poema. Após a leitura, uma atividade de oralidade em que a oportunidade de fala deve ser aberta para todos os leitores e leitoras, partindo das seguintes questões:

- Qual o tema do poema África Indígena?
- Você gostou ou não gostou do poema? Manifeste sua opinião.
- Levantamento do vocabulário (palavras que não fazem parte do vocabulário dos estudantes).
- Esse poema foi escrito por Eliana Potiguara. Você já leu textos dela?

Sugestão didática: se nenhum dos estudantes souberem sobre Eliane Potiguara, o professor ou a professora deve fazer uma rápida apresentação da autora. Material disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa641360/eliane-potiguara>. Acesso em 15 de fevereiro de 2024.

Sugestão didática II: o professor ou a professora pode fazer uma apresentação para a turma do povo Potiguara ao qual pertence a autora. No link abaixo, há um confiável material sobre os estes povos. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Potiguara>. Acesso em 10 de fevereiro de 2024.

3ª Etapa

Pesquisa sobre: verso, tipos de verso, estrofe, tipos de estrofe, rima, tipos de rima, ritmo, estrutura do poema e tipos de poemas.

Sugestão didática: a professora/o professor pode organizar a pesquisa com material digital ou impresso, a pesquisa poderá ser anotada nos cadernos da turma.

4ª Etapa

Leitura nas entrelinhas (reflexiva), individual, silenciosa para apreensão textual. Nesta segunda leitura, os leitores e leitoras buscarão uma compreensão maior sobre como os elementos do poema contribuem para sua compreensão e fruição. A atividade proposta para esta etapa é o entendimento do poema (estrutural, linguístico e semântico).

5ª Etapa

Convide pessoas de origem indígena e afro-brasileira para um bate-papo com a turma sobre suas vivências, estabelecendo diálogo entre as visões de mundo de cada pessoa.

6ª Etapa

Tabela 14. Preenchimento de Ficha de Leitura para sistematizar a aprendizagem.

Ficha de leitura (Poema)	
Livro em que o poema foi publicado	
Título do poema	
Tema do poema	
“E agora temos de narrar nossa história”, diz o poema em um verso e no seguinte nomeia grupos raciais como narradores. Quais são estes grupos?	
Figuras de linguagem:	
Marcações de tempo e espaço no poema.	
Visão crítica	
Elementos da cultura africana e indígena presentes no poema.	

Fonte: da autora

7ª Etapa

Produção de Podcast com poemas africanos e indígenas que pode ser de poetas profissionais ou autorais dos estudantes.

8ª Etapa

Avaliação (formativa) pode ser feita por meio da produção de poemas sobre vivências indígenas e africanas no contexto do Brasil. O texto pode compor portfólio do estudante ou da turma e ser publicado em rede social da turma ou da escola.

5 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

É preciso adotar um critério pluralista, a partir de uma orientação dialética, que possa demonstrar a literatura Afro-brasileira como uma das faces da literatura brasileira, (...) uma unidade constituída de diversidade.

Eduardo de Assis Duarte

Em 2003, pressionado pelo Movimento Negro, o Estado brasileiro sancionou a Lei 10.639, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para incluir nos currículos escolares do ensino fundamental e médio a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. A seguir, em 2004, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nesse contexto, a Literatura, História do Brasil e Arte constam como componentes curriculares que devem contemplar o ensino, fundamentado pelas diretrizes que compõem a Lei.

Na historiografia da literatura brasileira, a produção literária das pessoas negras sempre foi marginalizada, escondida, ignorada e desvalorizada. No entanto autores e autoras negras nunca calaram suas vozes, criaram estratégias de sobrevivência e divulgação de seus textos dentro da estrutura racista brasileira que sempre os oprimiu.

É possível identificar em plena produção já no século XIX, autores e autoras como Domingos Caldas Barbosa (1738-1800), Luís Gama (1830-1882), Machado de Assis (1839-1908), Cruz e Souza (1861-1898), Maria Firmina dos Reis (1822-1917), entre outros. No século XX, as vozes de Lima Barreto (1881-1922), Antonieta de Barros (1901-1952) e Solano Trindade (1908-1974) se fazem ouvir, abordando e denunciando as mazelas raciais e sociais do país.

Vozes negras narrativas e poéticas como as de Carolina Maria de Jesus (1914-1977), Abdias do Nascimento (1914-2011), Conceição Evaristo (1946), Geni Guimarães (1947), Miriam Alves (1952), Esmeralda Ribeiro (1958), Márcio Barbosa (1959), Cidinha da Silva (1967), Ana Maria Gonçalves (1970), Cristiane Sobral (1974) e Livia Natália (1979), construíram e ainda constroem um discurso literário afro-brasileiro de densa qualidade literária.

Como nomear essa literatura rica e potente? Negra? Preta? Afro-negra? Afro-brasileira? Como conceituar a literatura produzida por autores e autoras negros e negras, com temática focada em questões que tocam e cercam as existências negras, pretas e afro-brasileiras?

O professor e pesquisador da Universidade Federal de Minas Gerais, Eduardo de Assis Duarte, em sua obra “Literatura Afro-brasileira, 100 autores do século XVIII a XXI” (Pallas, 2014), afirma que em seu trabalho de pesquisa opta pelo conceito de literatura afro-brasileira, considerando que ele é o mais adequado para nomear a potente e diversa produção de autoria preta e temática referente. Nomear essa literatura divide estudiosos, pesquisadores e militantes dos grupos do Movimento Negro brasileiro. Independente do conceito que se aplique a literatura de autoria negra, preta, afro, ela é pujante na atualidade.

No alvorecer do século XXI, a literatura Afro-brasileira passa por um momento rico em realizações e descobertas que propiciam a ampliação de seu corpus, na prosa e na poesia, paralelamente em prol de sua consolidação acadêmica enquanto campo específico de produção literária – distinto, porém em permanente diálogo com a literatura brasileira tout court. Enquanto muitos ainda indagam se a literatura Afro-brasileira existe, a cada dia a pesquisa nos aponta para o vigor dessa escrita (Duarte, 2014, p. 19).

A produção de escritores e escritoras que assumem e legitimam uma literatura que expressa um discurso de vozes historicamente pertencentes a pessoas descendentes de grupos formados por africanos que foram trazidos escravizados para o Brasil e que ainda hoje sofrem e vivenciam a marginalização e opressão que a condição social, agravada pela cor da pele produz em seus cotidianos.

Duarte, (2014, p. 11) faz o seguinte questionamento, em referência literatura identificada pela etnia (cor) de seu autor(a): “Literatura tem cor? Acreditamos que sim, porque remete a identidade, logo a valores, que de uma forma ou de outra, se fazem presentes na linguagem que constrói o texto”.

Duarte acrescenta que quando o termo “afro” é acrescentado ao texto de um autor(a) negro(a), ele ganha profundidade crítica e a partir desse ponto de vista “afroidentificado” é possível a abordagem de temas que inscrevem o(a) negro(a) de maneira diferente daquela que predomina na literatura canônica.

Na atualidade, há uma constante realização de projetos artísticos literários tanto estéticos, quanto ideológicos de grupos de pouca representatividade nas instâncias do poder cultural estabelecido. Nessa perspectiva de luta por visibilidade cresce e se fortalece a produção literária de afrodescendentes, assim como de mulheres, indígenas e LGBTQIA+.

Esse fortalecimento começou no início da década de 1970 quando escritores negros se organizaram em coletivos como: Palmares em Porto Alegre; Quilombhoje em São Paulo; Gens na Bahia e Negricia no Rio de Janeiro. Esses grupos lutaram e lutam por uma literatura que

afirme os valores culturais do povo preto, que combata o racismo e dialogue com a literatura brasileira respeitada e canonizada, como reivindica a poeta Lurdes Theodoro no poema “Quilombhoje”.

Penetra calmamente nas ruas mais distantes.
Lá estão as emoções que precisam ser escritas
Convive com teu povo antes de fazê-lo teu.
Espera que cada um se desnude, se rebele
Com seu poder de vida
Seu poder de palavra.
[...] (In Duarte, 2011, p. 247)

Os versos de Theodoro confrontam pela paródia o clássico poema “A procura de poesia” do canônico Carlos Drummond de Andrade. Nele, o poeta alerta para a inutilidade poética de versos que abordam sentimentos, lembranças e acontecimentos. Em contraponto a ideia de uma arte sem a abordagem de sentimentos e a prática de ações, Lurdes Theodoro, propõe o encontro, a convivência do poeta com seu povo. “Engrave tua palavra com a fome do teu povo/Oxigene tua palavra com a coragem do teu povo” (Ibidem, p. 247).

Dessa maneira, a escrita literária de autoria afro-brasileira faz questão de posicionar-se diante das demandas políticas, sociais e existenciais reivindicadas pelos movimentos negros.

A partir da década de 2000, há um crescente do interesse da crítica, do público e das editoras pela literatura de autoria negra. Ela ganha espaço também nas universidades nos cursos de Letras e na pós-graduação, sendo objeto de artigos, monografias, dissertações e teses.

Como exemplo de interesse do ensino superior, podemos citar a universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que em 2001 criou o grupo interinstitucional de pesquisa “Afrodescendências na literatura afro-brasileira”, responsável pelo início de pesquisas vigorosas. Em 2002, foi organizado e passou a funcionar – hospedado no servidor da Faculdade de Letras da UFMG – o portal de literatura afro-brasileira, o Literafro, responsável por divulgar informações biográficas, críticas, textos que podem ser lidos e reproduzidos. Em 2011, foi publicado pela universidade a coleção “Literatura e afrodescendência no Brasil”, antologia em quatro volumes. Essas são algumas ações que comprovam o interesse da universidade, como instância de poder de legitimação literária, pela literatura afro-brasileira.

Voltemos então à questão: literatura negra ou literatura afro-brasileira? A publicação dos Cadernos Negros, no início de 1978, ligados ao Movimento Negro e principal divulgador da publicação de autores(as) negros(as) naquele momento, contribuiu para a fixação do conceito de literatura negra que abrange a pessoa negra, tanto na perspectiva individual, quanto coletiva, pois traz para a discussão temas pertinentes ao grupo como discriminação, inserção social,

memórias e vivências, o que a poeta Conceição Evaristo chama de “Escrevivências”, ao referir-se a produção artística literária das pessoas negras.

Ironides Rodrigues, intelectual dos primórdios do Movimento Negro, afirma em depoimento a Luíza Lobo:

A literatura negra é aquela desenvolvida por autor negro ou mulato que escreva sobre a sua raça dentro do significado do que é ser negro, da cor negra, de forma assumida, discutindo os problemas que a concernem: religião, sociedade, racismo. Ele tem que se assumir como negro (Apud Lobo, 2007, p. 266).

O escritor e crítico Cuti (Luiz Silva), um dos fundadores do grupo Quilobhoje, em seu livro “Literatura negro-brasileira” (Selo Negro Edições, 2010), critica os conceitos de literatura afrodescendente, afro-brasileira que para ele aceitam a presença de autores brancos e propõe o conceito de literatura negro-brasileira, que segundo ele atende mais aos interesses ideológicos do Movimento Negro.

Zilá Bernd, na obra “Introdução à literatura negra” (Brasiliense, 1988), apresenta um posicionamento conciliador, afirmando que a literatura negra abrange tanto o discurso “do negro”, quanto “sobre o negro”. Ela vai além da cor da pele do escritor e da escritora. A voz individual se expande para uma identificação comunitária.

Quando se trata de conceituar a literatura produzida por pessoas negras, a questão é controversa, pois parte da comunidade negra entende que o conceito de literatura negra é abrangente e positivo, parte entende que não.

Lobo (2007, p. 331) afirma: “Para arrancar a literatura negra do reduto reducionista da literatura em geral que a trata como tema folclórico, exótico, ou como estereótipo, é preciso que ela seja, necessariamente, uma literatura afro-brasileira”.

Duarte (2014) considera que o termo afro-brasileiro, apresenta uma configuração semântica que dá conta da complexidade do processo de “hibridização” étnica, linguística, religiosa e cultural em curso desde a chegada dos primeiros africanos ao Brasil. Para além das discussões conceituais, o pesquisador aponta alguns identificadores presentes na literatura afro-brasileira: temática afrodescendente; autoria; ponto de vista; linguagem e público.

Literatura Afro-brasileira: processo, devir. Além do segmento ou linhagem, componente de amplo encadeamento discursivo. Ao mesmo tempo “dentro e fora” da literatura brasileira. (...) Uma produção que está dentro porque se utiliza da mesma língua e processos de expressão. Mas que está fora porque, entre outros fatores, não se enquadra no ideal romântico de instituir o advento espírito nacional (Duarte, 2014, p. 42).

A literatura afro-brasileira é múltipla, sua diversidade está comprometida com a construção de um projeto estético e ideológico de uma escrita literária que expresse a cultura e arte dos afrodescendentes e aponte e denuncie o etnocentrismo que excluiu e continua a excluir o povo preto do mundo das letras e até da própria civilização.

5.1 VOZES DE RESISTÊNCIA

Atualmente é prolífica a produção da nova geração de escritores e escritoras afro-brasileiros, eles e elas criam, organizam e produzem literatura de boa qualidade, que é divulgada pelos meios tradicionais, editoras grandes e pequenas e por meios alternativos como as redes sociais e eventos criados pelos autores e autoras.

Retomamos ao livro “As 29 poetisas hoje” (Companhia das Letras, 2021), organizado por Heloisa Buarque de Holanda, que aponta estas vozes negras contemporâneas em constante diálogo e sintonia com questões do interesse das pessoas indígenas, LGBTQIA+ e mulheres. Segundo a autora, as vozes negras femininas abordam questões como machismo, violência de gênero, preconceito social e silenciamento das populações marginalizadas do Brasil.

A literatura afro-brasileira se fortalece cada vez mais falando de dores, sonhos e desejos, denunciando preconceitos, discriminação e o racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira, mesmo em país composto por maioria populacional de pessoas pretas e pardas.

O livro “As 29 poetisas hoje” mostram como muitas autoras pretas chegam ao conhecimento do público por meio das redes sociais, em saraus, slams e outros eventos presenciais e online em que divulgam suas obras, como Nina Rizzi (1983), Jennyffer Nascimento (1984), Mel Duarte (1988), Luz Ribeiro (1988), Jarid Arraes (1991), entre tantas, que lançam seus livros e mantêm contato com um público amplo que compra, lê e apoia suas produções literárias.

A recente publicação do romance “Torto Arado”, de Itamar Vieira Junior (Todavia, 2019), bestseller, vencedor de vários prêmios nacionais e internacionais, demonstrou a força e interesse que a literatura produzida por pessoas negras, com temática envolvendo personagens negras desperta no público e crítica brasileira. Ao se ler, pesquisar, refletir sobre a literatura afro-brasileira, negra, preta, afronegra é pertinente estabelecer alguns questionamentos: por que, apesar de tantas lutas, políticas públicas, leis, projetos e militâncias, a população afro-brasileira ainda é tratada de maneira cruel, discriminatória e preconceituosa?

Seria ingenuidade pensar que a literatura mudará a terrível prática do racismo estrutural em nosso país, no entanto é necessário que cada vez mais vozes literárias e não literárias se

levantem e denunciem as mazelas, valorizem o legado da população negra para a construção, riqueza e diversidade deste país. Não se trata de literatura militante, mas de um projeto estético amplo de produção e apresentação de uma literatura que valorize os modos de vida e cultura afro-brasileira, que preserve a cultura desses povos que vieram escravizados e se constituíram em um grupo tão importante e rico culturalmente.

Este trabalho de pesquisa ao oferecer oportunidades de estudo, fruição e reflexão sobre essa literatura não pode se furtar de fazer as seguintes perguntas:

- 1- Quem fala e do que falam as vozes da literatura afro-brasileira?
- 2- Qual a importância que essa literatura tem para a preservação e valorização dos modos de vida e cultura da população negra?
- 3- Por que é necessária a divulgação e legitimação dessa literatura?
- 4- É importante que a população brasileira conheça e reconheça a riqueza da cultura afro e sua contribuição para a formação da identidade nacional?

5.2 QUATRO ATIVIDADES DE LEITURAS AFRO-BRASILEIRA

Considera-se pertinente para este trabalho textos ficcionais escrito por autores e autoras pretas e pretos, cuja temática se refere às vivências de pessoas afro-brasileiras. Para as quatro atividades de leitura foram escolhidos dois poemas: “Carolina Maria de Jesus” de Jarid Arraes, e “Palavra de Mulher Preta” de Elizandra Sousa e duas narrativas: o capítulo “Preta Suzana”, do romance Úrsula, de Maria Firmino dos Reis, e um trecho do capítulo três, do romance “Torto Arado”, de Itamar Vieira Junior.

ATIVIDADE DE LEITURA I - Poema: Carolina Maria de Jesus

Figura 9. Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis, de Jarid Arraes



Fonte: capa da obra publicada pela editora Pólen, São Paulo, 2017.

Sinopse da Obra

Na obra, a autora faz um recorte de momentos distintos da história brasileira em que “heroínas negras” participaram e suas ações foram decisivas para a luta contra a violência, o preconceito racial e de gênero que sempre estiveram presentes na sociedade brasileira desde sua formação. Jarid Arraes, apresenta poeticamente as histórias dessas representantes negras que são desconhecidas para grande parte da sociedade brasileira por estarem sub-representadas na historiografia oficial. O livro é composto por 15 poemas em forma de cordel saudando as heroínas negras, Antonieta de Barros, Aqualtune, Carolina Maria de Jesus, Dandara dos Palmares, Esperança Garcia, Eva Maria do Bonsucesso, Laudelina de Campos, Luísa Mahin, Maria Felipa, Maria Firmina dos Reis, Mariana Crioula, Na Agontimé, Tereza de Benguela, Tia Ciata e Zacimba Gaba.

Informações sobre a autora

Escritora, cordelista, poeta e agitadora cultural, Jarid Arraes nasceu na cidade de Juazeiro do Norte, em 1991. Começou a carreira literária em 2011, publicando no blog Mulher Dialética. Em seguida, passou a colaborar nos blogs Blogueiras feministas e o Blogueiras Negras. Após dois anos, tornou-se colunista do blog Questão de Gênero, da Revista Fórum, publicação em que trabalhava também como jornalista, escrevendo que abordavam direitos humanos, feminismo, movimentos de luta das mulheres, racismo, direitos LGBTQIA+. Publicou os livros “As Lendas de Dandara” (Editora Cultura, 2016), “Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis” (Polén, 2017), “Um buraco com meu nome” (Selo Ferina, 2018), “Redemoinho em dia quente” (Alfaguara, 2019), “Corpo desfeito” (Alfaguara, 2022) e cerca de 70 títulos de folhetos de Literatura de Cordel. É criadora do Clube da Escrita Para Mulheres, projeto que desenvolve ações de formação e orientação para que mulheres que desejam escrever e publicar tenham oportunidade.

Habilidade (Ensino Fundamental)

EF69LP44 Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas, considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

Objetos de conhecimento

Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção, apreciação e réplica.

Habilidade (Ensino Médio)

EM13LP52 Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana com base em

ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam.

Objeto de conhecimento

- Repertórios de leitura: literatura brasileira, portuguesa, indígena, africana e latino-americana.
- Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos artístico-literários.
- Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.).
- Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).
- Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos e multissemióticos.
- Relações entre textos e discursos.

1ª Etapa

Atividade inicial de observação dos elementos pré-textuais da obra (imagem da capa, contracapa, cores, título, levantamento de hipótese sobre a obra que será lida. Esta etapa deve ser organizada em roda de conversa em que a turma participa relatando suas descobertas e impressões. Sugerimos que trabalhe com as seguintes questões iniciais:

- O que representam as imagens das mulheres na capa e contracapa?
- Observe que a capa é multicolorida com as cores amarela, roxo escuro, alaranjado e verde.
- Levante hipóteses sobre a representação dessas cores e seus significados na cultura dos povos afro-brasileiros.
- O que você sabe sobre Literatura de Cordel?

2ª Etapa

Uma primeira leitura compartilhada e depois leitura individual do poema. Após a leitura, uma atividade de oralidade em que a oportunidade de fala deve ser aberta para todos os leitores e leitoras, partindo das seguintes questões:

- Qual o tema do poema Carolina Maria de Jesus?
- Você já conhecia Carolina Maria de Jesus? Gostou ou não gostou do poema? Manifeste sua opinião.
- Levantamento do vocabulário (palavras que não fazem parte do vocabulário dos estudantes).
- Você já conhecia a escritora Jarid Arraes? Já leu textos dela?

Sugestão didática: se os estudantes não conhecerem Jarid Arraes, o professor ou a professora deve fazer uma rápida apresentação da autora. Material disponível em: <https://rascunho.com.br/paiol-literario/jarid-arraes/>. Acesso em 20 de fevereiro de 2024.

Sugestão didática II: o professor ou a professora pode fazer uma apresentação para a turma do livro “Heroínas Negras brasileiras em 15 cordéis”. No link abaixo há um confiável material produzido pela Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafrro/resenhas/ensaio/396-seis-paginas-da-memoria-negra-feminina-os-cordeis-de-jarid-arraes>. Acesso em 20 de fevereiro de 2024.

3ª Etapa

Pesquisa sobre a estrutura do poema: verso, tipos de verso, estrofe, tipos de estrofe, rima, tipos de rima, ritmo, estrutura do poema e tipos de poemas.

Sugestão didática: a professora ou o professor pode organizar pesquisa em material digital ou impresso, em que os estudantes pesquisam e sistematizam o conteúdo em seus cadernos.

4ª Etapa

Leitura nas entrelinhas (reflexiva), individual, silenciosa para apreensão textual. Nessa segunda leitura, os leitores e leitoras buscarão uma compreensão maior sobre como os elementos do poema contribuem para sua compreensão e fruição. A atividade proposta para esta etapa é o entendimento do poema (estrutural, linguístico e semântico).

5ª Etapa

Tabela 15. Preenchimento de Ficha de leitura para sistematização dos conhecimentos

Título do poema	
Autora	
Livro em que o poema foi publicado	
Tema	
Estrutura (número de versos e estrofes)	
Figuras de linguagem	
Comente a seguinte estrofe: “Carolina é um tesouro Para o povo brasileiro É orgulho pras mulheres Para o povo negro inteiro Referência como exemplo De valor testamentário”.	
Visão crítica sobre o poema	
Segundo o poema, quem é Carolina Maria de Jesus?	

Fonte: da autora

6ª Etapa

Produção de Vídeos (curtas) e/ou Podcast sobre o poema.

7ª Etapa

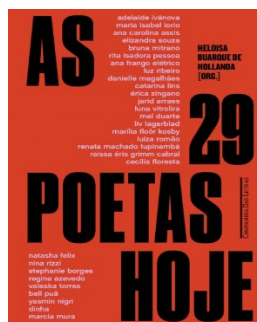
Avaliação (formativa) pode ser feita por meio da realização de apresentações dos vídeos e podcasts produzidos pela turma. O professor/professora convidará um júri externo (da comunidade escolar) que votará nas produções e tecerá comentários. Essas produções audiovisuais podem ser publicadas em rede social da turma ou da escola.

8ª Etapa

Autoavaliação (formativa) em cada aluno/aluna fará avaliação de seu desempenho nas atividades de leitura.

ATIVIDADE DE LEITURA II - Poema: Palavra de Mulher preta

Figura 10. (org.) As 29 poetisas hoje de Heloisa Holanda



Fonte: capa da obra publicada pela editora Companhia das Letras, São Paulo, 2021.

Sinopse da Obra

A antologia “As 29 poetisas hoje” é um diálogo proposto por Heloisa Buarque de Holanda com uma outra antologia, “26 poetisas hoje”, também organizada por ela nos anos de 1970. Heloisa conta que se perguntou: “quem está fazendo a poesia agora?” Descobriu que a maioria da produção poética atual é feminina, então a partir da pergunta começou a mapear a produção poética escrita e falada, encontrou uma rica produção envolvendo humor, revolta e denúncia.

Em tom intimista, vozes poéticas performáticas falam nessa antologia sobre identidade, sexo, amor, fúria, política e a condição feminina no Brasil de agora. Participam: Adelaide Ivanova; Maria Isabel Iorio; Ana Carolina Assis; Elizandra Souza; Renata Machado Tupinambá; Bruna Mitrando; Rita Isadora Pessoa; Ana Fainguelernt; Luz Ribeiro; Danielle Magalhães; Jarid Arraes; Luna Vitrolira; Mel Duarte; Liv Lagerblad; Marília Floôr Kosby; Luiza Romão; Raissa Éris Grimm Cabral; Cecília Floresta; Natasha Felix; Nina Rizz, entre outras.

Informações sobre a autora do poema

Elizandra Souza nasceu em 1983 na periferia de São Paulo. Iniciou seu contato com a cultura hip-hop em 1996. Estabeleceu contato com a produção literária, frequentando a partir de 2004 os Saraus da Cooperifa, evento cultural de declamação de poemas autorais realizado na periferia de São Paulo. Participou do jornal experimental Becos e Vuelas, cujo objetivo era dar voz e visibilidade à cultura periférica da capital paulista. Criou o fanzine Mjiba, que circulou entre 2001 e 2005. Em 2006, ingressou no curso de jornalismo e começou a trabalhar na organização Ação Educativa, sendo responsável pela Agenda Cultural da Periferia. Publicou individualmente as obras: “Águas da cabaça” (Poemas, Edição da Autora, 2012), “Filha do fogo: doze contos de amor e cura” (Mjiba, 2020), “Quem pode acalmar esse redemoinho de ser mulher preta?” (Poemas, Mjiba, 2021). Publicou ainda vários textos em coautoria, em antologias e textos críticos para blogs.

Habilidade (Ensino Fundamental)

EF69LP44 Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas, considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

Objetos de conhecimento

Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção, apreciação e réplica.

Habilidade (Ensino Médio)

EM13LP52 Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam.

Objeto de conhecimento

- Repertórios de leitura: literatura brasileira, portuguesa, indígena, africana e latino-americana.
- Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos artístico-literários.
- Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.).
- Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).

- Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos e multissemióticos.
- Relações entre textos e discursos.

1ª Etapa

Atividade inicial de observação dos elementos pré-textuais da obra (imagem da capa, contracapa, cores, título, levantamento de hipótese sobre a obra que será lida. Esta etapa deve ser organizada em roda de conversa em que a turma participa relatando suas descobertas e impressões. Sugerimos que trabalhe com as seguintes questões iniciais:

- O que representam no imaginário popular as cores vermelho e preta da capa do livro?
- O que é possível compreender sobre o título do livro “As 29 poetas hoje” e sobre o título do poema “Palavra de Mulher preta”?
- Você já conhecia a poeta Elizandra Souza?
- Quais poetas mulheres você conhece, já leu alguma?

2ª Etapa

Uma primeira leitura compartilhada e depois leitura individual do poema. Após a leitura, uma atividade de oralidade em que a oportunidade de fala deve ser aberta para todos os leitores e leitoras, partindo das seguintes questões:

- Qual o tema do poema “Palavra de Mulher preta”?
- Gostou ou não gostou do poema? Manifeste sua opinião.
- Levantamento do vocabulário (palavras que não fazem parte do vocabulário dos estudantes).
- O que foi possível compreender nesta primeira leitura?

Sugestão didática: se os estudantes não conhecerem Elizandra Souza, o professor ou a professora deve fazer uma rápida apresentação da autora. Material disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literaafro/autoras/1054-elizandra-souza>. Acesso em 20 de fevereiro de 2024.

3ª Etapa

Pesquisa sobre a estrutura do poema: verso, tipos de verso, estrofe, tipos de estrofe, rima, tipos de rima, ritmo, estrutura do poema e tipos de poemas.

Sugestão didática: a professora ou o professor pode organizar pesquisa em material digital ou impresso, em que os estudantes pesquisam e sistematizam o conteúdo em seus cadernos.

4ª Etapa

Leitura nas entrelinhas (reflexiva), individual, silenciosa para apreensão textual. Nessa segunda leitura, os leitores e leitoras buscarão uma compreensão maior sobre como os

elementos do poema contribuem para sua compreensão e fruição. A atividade proposta para esta etapa é o entendimento do poema (estrutural, linguístico e semântico).

5ª Etapa

Tabela 16. Preenchimento de Ficha de leitura para sistematização dos conhecimentos

Livro em que o poema foi publicado	
Título do poema	
Autora	
Tema	
Estrutura do poema (versos e estrofes, rimas)	
Figuras de linguagem	
Qual a relação entre o poema e os discursos sobre a situação das mulheres pretas no Brasil?	
Visão crítica sobre o poema	
Comente a seguinte estrofe: Palavra de mulher preta Mulher preta de palavra Preta de palavra Palavra de Preta	

Fonte: da autora

6ª Etapa

Avaliação (formativa) pode ser feita por meio da produção de poemas pelos estudantes com o tema “Mulheres pretas”. Essas produções escritas podem compor portfólio individual dos estudantes ou da turma e serem publicadas em rede social.

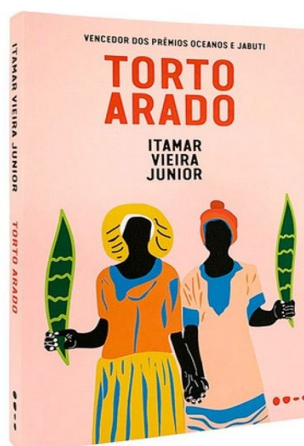
7ª Etapa

Realização de uma batalha de Slam com os poemas autorais produzidos pelos estudantes.

Sugestão didática: No link abaixo, há um bem-organizado plano de aula para a realização de uma batalha de Slam em sala de aula para o 9º ano e Ensino Médio. Plano de aula: Slam, poesia falada. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/para-ensinar/planos-de-aula/plano-de-aula-slam-poesia-falada/>. Acesso em 22 de fevereiro de 2024.

ATIVIDADE DE LEITURA III – Trecho do capítulo três de Torto Arado

Figura 11. Torto Arado, de Itamar Vieira Junior



Fonte: capa da obra publicada pela editora, Todavia, São Paulo, 2019.

Sinopse da Obra

O romance *Torto Arado*, publicado em 2018, é sucesso de público e crítica no Brasil e no exterior, visto que já foi publicado em mais de vinte países, vendendo bem e recebendo críticas positivas. A narrativa é situada na fazenda Água Negra, localizada na Chapada Diamantina, no sertão baiano. As personagens principais são as irmãs Bibiana e Belonísia, suas histórias de vida são contadas entrelaçadas com a luta e sofrimento a que são submetidas as pessoas trabalhadoras do campo, especialmente as de pele preta. A obra é dividida em três partes: a primeira, *Fio de corte*, contém 15 capítulos; a segunda, *Torto Arado*, 24 capítulos; a terceira, *Rio de sangue*, 14 capítulos. Cada um dos capítulos tece um painel literário que aborda cultura africana, relações de poder entre trabalhadores e donos das terras, preconceito e discriminação com as crenças de matriz africana em confronto com o cristianismo, fome, seca, luta pela terra e violência contra as mulheres. A obra conquistou os prêmios LeYa em Portugal, em 2018, e Jabuti e Oceanos, em 2020.

Informações sobre o autor

Itamar Vieira Júnior nasceu em 1979, é graduado e mestre em Geografia pela Universidade Federal da Bahia. Coursou o doutorado na mesma universidade na área de Estudos Étnicos e Africanos. Começou sua carreira literária em 2012, com a publicação de “Dias” (Salvador: Caramurê Publicações, 2012, contos); “A oração do carrasco” (Itabuna - BA: Mondrongo, 2017, contos); “Torto arado” (Lisboa: LeYa, 2018; São Paulo: Todavia, 2019, romance); “Doramar ou a odisseia: histórias” (São Paulo: Todavia, 2021. (contos); “Salvar o fogo” (São Paulo: Todavia, 2023, romance). Além da produção literária, o autor já produziu extensa obra acadêmica por meio de artigos científicos que abordam temas como:

territorialidade, memória, patrimônio cultural, comunidades quilombolas e espaços urbanos e rurais ocupados pelos povos de origem afro-brasileira.

Habilidade (Ensino Fundamental)

EF69LP44 Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas, considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

Objetos de conhecimento

Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção, apreciação e réplica.

Habilidade (Ensino Médio)

EM13LP52 Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam.

Objeto de conhecimento

- Repertórios de leitura: literatura brasileira, portuguesa, indígena, africana e latino-americana.
- Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos artístico-literários.
- Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.).
- Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).
- Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos e multissemióticos.
- Relações entre textos e discursos.

1ª Etapa

Atividade inicial de observação dos elementos pré-textuais da obra (imagem da capa, contracapa, cores, título, levantamento de hipótese sobre a obra que será lida. Esta etapa deve ser organizada em roda de conversa em que a turma participa relatando suas descobertas e impressões. Sugerimos que trabalhe com as seguintes questões iniciais:

2ª Etapa

Uma primeira leitura do trecho do romance pode ser feita individualmente ou compartilhada pela professora/professor ou estudantes da turma. Após a leitura, a atividade

inicial de oralidade pode ser feita em roda de conversa na sala de aula ou em outro ambiente. A oportunidade de fala deve ser aberta para todos da turma, partindo das seguintes questões:

- O que o título *Torto Arado* antecipa sobre o conteúdo do romance?
- Qual é o tema abordado no trecho lido?
- Você gostou ou não gostou da leitura? Manifeste sua opinião.
- Há palavras que você não conhecia? Quais?
- No trecho aparece uma voz narrando os acontecimentos, de quem é esta voz?
- É possível identificar o lugar onde se passa este trecho da narrativa?

3ª Etapa

Nesta etapa, a turma pode produzir um texto síntese (no caderno ou digital) do que foi discutido na roda de conversa.

4ª Etapa

Retomada dos elementos da narrativa pode ser feito tanto por meio de aula expositiva/explicativa, quanto por meio de pesquisa digital ou em livros.

5ª Etapa

Leitura nas entrelinhas (reflexiva), individual, silenciosa para apreensão textual. Nessa segunda leitura, os leitores e leitoras buscarão uma compreensão maior sobre como os elementos do poema contribuem para sua compreensão e fruição. A atividade proposta para esta etapa é o entendimento do poema (estrutural, linguístico e semântico).

6ª Etapa

Tabela 17. Sistematização da leitura (Preenchimento de Ficha)

Título da obra	
Autor	
Sinopse do trecho lido	
O trecho é narrado em primeira ou terceira pessoa? Prove com citação do texto.	
Como é caracterizada a personagem principal?	
Escreva sua compreensão do seguinte trecho: (...) “Havia profundidade nos olhares, nas preces, nos encantados, índios, negros, brancos, santos católicos, caboclos das matas, chegando um após o outro, e preenchendo o vazio dos campos da caatinga: sem deus, sem remédio, sem justiça, sem terra” (...).	
Mencione o clímax e desenlace do trecho lido. Que ação impactante acontece no final?	
Faça uma reflexão e escreva, levando em conta a última frase do livro: “Sobre a terra há de viver sempre o mais forte”.	

Fonte: da autora

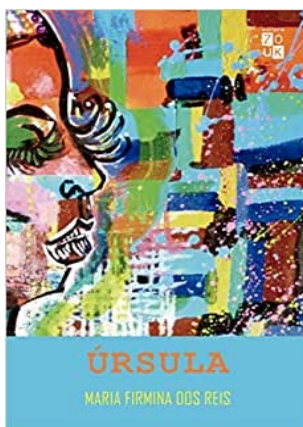
Sugestão didática: realização de pesquisa sobre o autor e sua obra com o resultado da pesquisa pode ser elaborado um painel digital a ser publicado em página virtual da turma ou da escola ou painel impresso, escrito, produzido pela turma que pode ser colado nos corredores e murais da escola. Um bom material sobre Itamar Vieira Junior pode ser encontrado em site da Universidade Federal de Minas Gerais, no seguinte endereço: <http://www.letras.ufmg.br/literafrro/atores/1270-itamar-vieira-junior>. Acesso em 28 de fevereiro de 2024.

7ª Etapa

Atividade avaliatória – produção de uma resenha crítica sobre a obra. O texto síntese produzido na 3ª etapa desta sequência didática deve ser usado como fonte de informação para composição da resenha. Essas produções escritas podem compor portfólio individual dos estudantes ou da turma e serem publicadas em rede social.

ATIVIDADE DE LEITURA IV – A preta Susana (cap. 9)

Figura 12. Úrsula, Maria Firmina dos Reis



Fonte: capa da obra publicada pela editora Zouk, Porto Alegre, RS, 2018.

Sinopse da Obra

O romance *Úrsula* foi publicado em 1859, mas só foi conhecido, vendido e lido no ano seguinte. É considerado a primeira obra ficcional de autoria feminina escrito por uma mulher negra. A narrativa aborda a questão do tráfico e da escravidão das pessoas negras trazidas para o Brasil transformadas em "mercadoria humana". O enredo do romance foca em primeiro plano no conflito desencadeado pela história de amor entre Úrsula e Tancredo, perseguidos violentamente pelo Comendador Fernando P, tio de Úrsula, que deseja casar-se com ela. A obra é a primeira a dar voz as personagens negras, Túlio, Susana e Antero, que contam suas histórias

de vida e refletem sobre ela, algo inédito na época. O trecho escolhido para esta atividade de leitura é “A preta Susana”, narrado em discurso direto pela personagem Susana, contando sobre a sua vida na África, a violência do cativo no porão de um navio negreiro, o trauma de ser tirada do seu país e levada escravizada para um país desconhecido. Bela e dolorosa a narrativa da “preta Susana”, é impactante e configura-se como o momento em que a literatura brasileira dar voz a duas mulheres atravessadas pela interseccionalidade de serem mulheres e pretas, a personagem e a autora.

Informações sobre a autora

Maria Firmina dos Reis nasceu em São Luís do Maranhão em 1825 e faleceu em 1917. É filha e neta de escravas alforriadas. Despertou o interesse pelos estudos desde cedo, foi aprovada em 1847 em concurso público para a Cadeira de Instrução Primária na vila de São José de Guimarães, município maranhense. Como professora fundou em 1880, na cidade maranhense de Maçarico, a primeira escola mista e gratuita. Sua produção na imprensa foi constante e diversa, publicou poemas, contos, crônicas, enigmas e charadas. Escreveu em vários jornais literários, como: “A Verdadeira Marmota”, “Semanário Maranhense”, “O Domingo”, “O País”, “Pacotilha” e “O Federalista”. Teve uma intensa vida produtiva de leitura, escrita, pesquisa, atuou como folclorista e compositora. Tendo composto um hino em louvor à abolição da escravatura. Publicou as seguintes obras: Úrsula: romance original brasileiro (São Luís: Typographia do Progresso, 1859); A escrava (In: Revista Maranhense, ano 1, nº 3, novembro de 1887); Gupeva (publicado inicialmente no jornal O jardim dos maranhenses em 1861); Cantos à Beira Mar (São Luís: Tipografia do Paiz, 1871); Antologia Parnaso maranhense, 1861.

Habilidade (Ensino Fundamental)

EF69LP44 Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas, considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

Objetos de conhecimento

Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção, apreciação e réplica.

Habilidade (Ensino Médio)

EM13LP52 Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção

(visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam.

Objeto de conhecimento

- Repertórios de leitura: literatura brasileira, portuguesa, indígena, africana e latino-americana.
- Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos artístico-literários.
- Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.).
- Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).
- Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos e multissemióticos.
- Relações entre textos e discursos.

1ª Etapa

Atividade inicial de observação dos elementos pré-textuais da obra (imagem da capa, contracapa, cores, título, levantamento de hipótese sobre a obra que será lida. Esta etapa deve ser organizada em roda de conversa em que a turma participa relatando suas descobertas e impressões. Sugerimos que trabalhe com as seguintes questões iniciais:

2ª Etapa

Uma primeira leitura do capítulo nove do romance pode ser feita individualmente ou compartilhada, pela(o) professora/professor ou estudantes da turma. Após a leitura, a atividade inicial de oralidade, pode ser feita em roda de conversa na sala de aula ou em outro ambiente. A oportunidade de fala deve ser aberta para todos da turma, partindo das seguintes questões:

- O que o título *Úrsula* antecipa sobre o conteúdo do romance?
- Qual é o tema abordado no capítulo lido?
- Você gostou ou não gostou da leitura? Manifeste sua opinião.
- Há palavras que você não conhecia? Quais?
- No trecho aparece uma voz narrando os acontecimentos, de quem é esta voz?
- É possível identificar o lugar onde se passa este trecho da narrativa?

3ª Etapa

Nesta etapa, a turma pode produzir um texto síntese (no caderno ou digital) do que foi discutido na roda de conversa.

4ª Etapa

Se o(a) professor/professora perceber que há necessidade de retomada dos elementos da narrativa, faça por meio de aula expositiva/explicativa, de pesquisa digital ou em livros.

5ª Etapa

Leitura nas entrelinhas (reflexiva), individual, silenciosa para apreensão textual. Nessa segunda leitura, os leitores e leitoras buscarão uma compreensão maior sobre como os elementos do poema contribuem para sua compreensão e fruição. A atividade proposta para esta etapa é o entendimento do poema (estrutural, linguístico e semântico).

6ª Etapa

Tabela 18. Sistematização da leitura (preenchimento de ficha de leitura)

Título da obra	
Autora	
Título e sinopse do capítulo lido	
No início do capítulo a personagem Susana é caracterizada física e psicologicamente, descreva esta caracterização.	
Qual a importância de dar voz a uma personagem marginalizada e escravizada?	
Leiam reflita e escreva ao lado o que compreendeu do seguinte trecho: “Meteram-me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativo no estreito e infecto porão de um navio. Trinta dias de cruéis tormentos e de tudo quanto é necessário na vida, passamos nessa sepultura, até que abordamos nas praias brasileiras”.	
Você leu outras histórias que apresenta personagens negras? Conte um pouco sobre esta experiência.	

Fonte: da autora

Sugestão didática: realização de pesquisa sobre a autora e sua obra, com o resultado da pesquisa pode ser elaborado um painel digital a ser publicado em página virtual da turma ou da escola ou painel impresso, escrito, produzido pela turma que pode ser colado nos corredores e murais da escola. Um bom material sobre Maria Firmino dos Reis pode ser encontrado em site da Universidade Federal de Minas Gerais, no seguinte endereço: <http://www.letas.ufmg.br/literafro/autoras/322-maria-firmina-dos-reis>. Acesso em 28 de fevereiro de 2024.

7ª Etapa

Atividade avaliativa – produção de uma narrativa dando voz a outra personagem negra do romance. Imagine uma história para vida dela e a escreva. Essas produções escritas podem compor portfólio individual dos estudantes ou da turma e serem publicadas em rede social.

6 LITERATURA LGBTQIA+

Literatura LGBTQIA+" seria não só a literatura produzida por tais sujeitos, como também aquela que, ao tematizar essas existências, sabe ser aliada na construção de um mundo livre dessa específica forma de discriminação. Não precisa ser panfletária, no entanto: o que ela precisa, isso sim, é que o poder criativo esteja ancorado numa sensibilidade aguçada (Moirá, A.).

Nos últimos anos, as produções literárias que dão visibilidade às pessoas de identidade de gênero e orientação sexual não-normativas vêm conquistando e ampliando público e crítica, o que desperta o interesse da sociedade para essa tipologia literária chamada de "Literatura LGBTQIA+". Várias obras tem se destacado ao longo da trajetória desta literatura no Brasil.

Um dos destaques atuais é o livro “Amora” (2015), de Natalia Borges Polezzo, vencedor do prêmio Jabuti 2016, na categoria contos, abordando uma temática homossexual sobre os relacionamentos entre mulheres. Um dos contos do livro, Vó, a senhora é lésbica? (que consta em uma das atividades de leitura apresentadas nesta tese), serviu como referência para uma questão do Enem 2018, que propunha reflexão sobre o momento em que a narradora-protagonista descobre que além dela há outras mulheres lésbicas na sua família. No mesmo ano, o livro foi aprovado para o acervo do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), projeto de política pública do governo federal de distribuição de livros para as escolas públicas do país.

Em 2013, outro conto de autoria LGBTQIA+, que já constava em livro do acervo do PNLD, é “Anotações sobre um amor urbano” (que também está presente em uma das atividades apresentadas nesta tese), de Caio Fernando Abreu, que faz parte do livro “13 dos melhores contos de amor da literatura brasileira” (Rio de Janeiro: Nova Fronteira), organizado por Rosa Amanda Straus.

Antes em 2001, a Secretaria de Educação de São Paulo distribuiu em todas as escolas públicas estaduais de Ensino Médio o livro “Os Cem melhores contos brasileiros do século” (Rio de Janeiro: Objetiva), organizado por Ítalo Moriconi, em que vários contos de temática LGBTQIA+ estão presentes, produzidos por escritores canônicos como Machado de Assis, com Pílades e Orestes, populares como Caio Fernando Abreu com “Aqueles dois”, hermética como Edla Van Steen com “Intimidade” e marginais como João Silvério Trevisan com “Dois corpos que caem”.

Ainda é pouco a legitimação de livros com temáticas e autorias LGBTQIA+ direcionados às leituras literárias em sala de aula, no entanto, essa literatura segue ocupando um espaço de direito, como é possível ver no trabalho de algumas autoras LGBTQIA+ presentes no livro “As 29 poetisas hoje”, organizado por Heloisa Buarque de Holanda (São Paulo: Companhia das Letras, 2021) que divulgam suas performances e apresentações poéticas em escolas, objetivando oferecer aos estudantes essa fruição literária da diversidade.

A Literatura LGBTQIA+, como escolhemos denominar neste trabalho, é a que é produzida por um amplo grupo de vozes lésbicas, gays, bissexuais, transexuais que tematizam suas dores, amores, horrores, beleza, enfim, a condição humana no que escrevem. Esta literatura que já foi chamada de homoerótica, homoafetiva, gay, agora se amplia como LGBTQIA+ para dar conta da potência erótica, afetiva e existencial das vivências que ela representa ficcionalmente.

A trajetória dessa temática é longa na literatura brasileira, ora produzida por escritores e escritoras LGBTQIA+, ora por escritores e escritoras declaradamente heterossexuais, que apenas davam vozes às vivências das personagens, sem uma identificação de gênero com elas.

O primeiro levantamento sistemático do que hoje podemos chamar de literatura LGBTQIA+ brasileira foi feito em 1967 pelo jornalista Gasparino Damata com a publicação da antologia “Histórias do amor maldito”. A antologia causou rumor e surpresa entre a crítica da época por trazer textos que abordavam a temática gay produzidos por escritores consagrados como Raul Pompeia em trecho de “Ateneu” (1888), Adolfo Caminha em trechos de “Bom Crioulo” (1895), Machado de Assis, com o conto ambíguo “Pílades e Orestes”, em “Relíquias da casa velha” (1906), Mario de Andrade com o homoerótico Frederico Paciência, em “Contos Novos” (1947).

Em 1969, Damata, em colaboração com Waldir Ayala, publicou “Poemas do amor maldito”, mapeando a produção poética sobre a temática gay em que aparecem produções sobre o tema de poetas canonizados como Jorge de Lima, Carlos Drummond de Andrade e Vinícius de Moraes.

No prefácio do livro, Waldir Ayala, diz:

É verdade que a maioria dos poetas que compareceram nesta antologia — sendo o poeta um “fingidor”, como disse Fernando Pessoa — não praticaram o amor maldito, mas perceberam sua realidade e “fingiram” sua história. Coisas que só os poetas podem fazer. (...) Para mim pelo menos, são poemas de amor. Foram escritos por pessoas que também pertencem a uma minoria, a minoria do espírito militante, e que usam a palavra jamais para deboche ou redução de sua grande fatalidade humana (Ayala, 1969, p. 9).

Naquele momento histórico, a maioria das vozes que escreviam sobre amores gays eram autores consagrados e que se declaravam publicamente como heterossexuais. As vozes homossexuais, bissexuais, transsexuais, se calavam diante do medo e da violência institucionalizada contra as pessoas LGBTQIA+, designação que nem existia.

Em 1969, aconteceu nos Estados Unidos a rebelião de Stonewall protesto feito pela comunidade gay contra a violência policial, evento considerado como o início das lutas LGBT, que se espalharam pelo mundo e chegaram ao Brasil. As lutas da população preta por direitos civis, das mulheres e de outros grupos marginalizados se fortaleceram na união, apesar de divergências com as demandas por direitos da comunidade LGBTQIA+, afetando e modificando o campo cultural, no teatro, na dança, no cinema e na literatura.

Autores e autoras foram aos poucos dando visibilidade a experiências homossexuais em seus textos ficcionais. Com a instauração da Ditadura Militar no Brasil a partir de 1964, a classe artística se organizou em grupos de luta e resistência pela liberdade de expressão e contra o autoritarismo, censura, perseguição, prisões e tortura, armas do regime militar que objetivava destruir quem era contra seu projeto de poder e dominação de assuntos tidos como tabus pela sociedade. A luta pela liberdade de expressão trouxe para o centro das resistências temas considerados tabus como as vivências homoafetivas.

Na literatura LGBTQIA+, produzida na década de 70, momento de intensa produção, a escritora Cassandra Rios uma das grandes vozes, destacou em sua obra a homossexualidade feminina. Suas personagens são construídas com a complexidade natural que atravessa a condição humana, não há heróis, heroínas, bandidos e bandidas, não há seres exóticos, mas sim personagens construídas como representantes das subjetividades homossexuais que permeiam o cotidiano da vida nacional.

Cassandra Rios desenvolveu uma escrita pioneira da literatura LGBTQIA+ no Brasil governado por um regime autoritário, sua produção literária desafiou a visão estabelecida e arbitrária sobre a homossexualidade. Por ter se rebelado contra a visão dominante em relação à homossexualidade, a escritora foi perseguida e reprimida pela repressão institucionalizada que foi um dos pilares da ditadura militar no Brasil. A perseguição que se abateu sobre a autora, se deve a sua coragem de romper preconceitos, combater tabus, narrar vivências que despertaram o interesse dos leitores e leitoras da época para o contexto de hipocrisia e falsa moral.

Como é possível perceber na resistência de escritoras e escritores como Cassandra Rios, João Silvério Trevisan e outros, a produção de literatura LGBTQIA+ sempre atravessada por dois aspectos: o estético e o político.

6.1 VOZES DE REEXISTÊNCIA E SOBREVIVÊNCIA

São muitas as vozes de reexistência e sobrevivência que se levantam nas literaturas femininas, afro-brasileira, indígena e LGBTQIA+ para expressar indignação, denunciar preconceitos e discriminação, cobrar inclusão social, exigir respeito à sua cultura, mostrar sua produção artística, existir como sujeito autônomo legitimamente participante da vida nacional e reexistir como sujeito incluso na sociedade.

Em se tratando da literatura LGBTQIA+ é importante que ela garanta o lugar de fala dessa população marginalizada e discriminada, constantemente exposta e violência e exclusão social. Ao refletirmos sobre estas produções literárias, devemos fazer algumas perguntas?

- 1- Por que em pleno século XXI, pleno de avanços tecnológicos, inteligência artificial, acesso à educação por grande parte da população brasileira as pessoas LGBTQIA+ ainda são tratadas de forma preconceituosa, violenta e discriminatória?
- 2- Como fala, do que fala, de onde fala a literatura LGBTQIA+?
- 3- Qual a importância do fomento, produção e divulgação dessa literatura?
- 4- Como fortalecer a legitimar cada vez mais as vozes LGBTQIA+?
- 5- É possível reconhecer a contribuição e importância dessa literatura para a formação de uma cultura de tolerância e respeito com a população LGBTQIA+? De que maneira?

São perguntas retóricas para reflexão e questionamento diante das situações de violência que envolve a população LGBTQIA+, pois constantemente são noticiados crimes em estas pessoas são as vítimas. No Brasil os crimes de ódio fazem parte do cotidiano, especialmente das grandes cidades, a população de travestis e transexuais é a mais afetada pela violência

A literatura LGBTQIA+, assim como o cinema, a música, o teatro, a dança, as artes em geral, são espaços de afirmação, desabafo e fortalecimento dessa comunidade. É por meio da expressão de sua arte que seu orgulho e pertencimento são construídos e suas vozes são ouvidas. A população LGBTQIA+ segue em suas lutas para conscientizar de que suas vivências são como a de todas as pessoas da sociedade brasileira. Estas lutas trouxeram várias vitórias e mudanças de políticas públicas no Brasil e no mundo. Pois não são mais considerados doentes como foram até 1990, quando a Organização Mundial de Saúde (OMS), deixou de considerar a homossexualidade como doença. Seguindo essa jornada de inclusão e dignidade, a OMS em 2018, retirou também a transexualidade do rol de doenças, em 2013 o casamento civil foi aprovado e em 2015 o direito a adoção por casais homossexuais foi reconhecido pelo Supremo Tribunal Federal.

Levar essa literatura para a escola configura-se como oportunidade de ouvir essas vozes em espaços que os protagonismos das pessoas LGBTQIA+ é negado e precisa ser conquistado diariamente.

6.2 QUATRO ATIVIDADES DE LEITURAS LITERÁRIAS LGBTQIA+

Para as quatro leituras foram escolhidos dois contos e dois poemas. Os contos são: “Vó, a senhora é lésbica?” (Natália Borges Polezzo) e “Anotações sobre um amor urbano” (Caio Fernando Abreu). Os poemas são: “A mulher é uma construção” (Angélica Freitas) e “Noturno para ela, Clara, Claríssima” (nina rizzi - grafia do livro).

No conto, Vó, a senhora é lésbica? A voz da narradora silencia sobre esse amor que não ousa dizer seu nome, o amor acontece em um tempo duradouro e absoluto. Em “Anotações sobre um amor urbano”, o narrador-personagem grita desesperadamente o seu amor-paixão-obsessão pelo objeto do seu desejo. O fluxo narrativo segue contínuo, ora em um tempo concreto, ora fluido, veloz em que as personagens se encontram e se perdem.

Nos poemas, o eu lírico tematiza sobre a mulher, sua força e seu estado inacabado (A mulher é uma construção), o sonho, a utopia de viver um amor ideal, é a ideia que se articula no poema amoroso (Noturno para ela, Clara, Claríssima) em que o tempo é líquido, pode ser um final de semana, um ano qualquer ou nunca.

A escola precisa escutar essas vozes, por isso justificamos mais uma vez a importância da elaboração de atividades de leitura com essas literaturas, muitas vezes marginalizadas e afastadas do espaço escolar.

Considera-se pertinente para este trabalho textos ficcionais escrito por autores e autoras LGBTQIA+ que abordem temáticas referentes às vivências de pessoas que não fazem parte do padrão heteronormativo estabelecido pela sociedade brasileira.

ATIVIDADE DE LEITURA I – Conto: Vó, a senhora é lésbica?

Figura 13. Amora, de Natália Borges Polesso



Fonte: capa da obra publicada pela Não Editora, Porto Alegre, 2015

Sinopse da obra e do conto

Lançado em 2016, *Amora* é composto por 33 contos que abordam as relações amorosas homossexuais entre mulheres. Os contos apresentam enredos que tratam do desejo, da descoberta de si mesma e da outra, do medo desse amor ainda proibido, combatido, desprezado. No ano do lançamento, a obra venceu os prêmios Jabuti e Açorianos na categoria Contos. Em 2018, foi escolhido para compor o acervo do PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático). Narrado em primeira pessoa pela personagem Joana, que é homossexual, o enredo do conto “Vó, a senhora é lésbica?” inicia-se na mesa de jantar de uma família, quando um dos netos faz a pergunta do título do conto à sua avó, Clarissa, que também é avó da narradora. A avó se descontrola diante da pergunta inusitada e deixa cair os talheres no prato com muito barulho, mas logo se controla e responde que sim, é lésbica, e conta a história do amor proibido entre ela e Carolina que já dura vinte anos.

Informações sobre a autora

Natália Borges Polesso, além de escritora e tradutora, é pesquisadora e professora. Já publicou oito livros: “Recortes para álbum de fotografia sem gente” (Contos. Modelo de Nuvem, 2013); “Coração à corda” (Poesia. Patuá, 2015); “Amora” (Contos. Não.editora, 2015); “Pé atrás” (Poesia. Fresta, 2018); “Recortes para álbum de fotografia sem gente” (Contos. Não.editora, 2018); “Controle” (Romance. Cia das Letras, 2019); “Corpos Secos” (Romance, com Samir Machado de Machado, Marcelo Ferroni e Luísa Geisler, 2020); “A extinção das abelhas” (Romance. Cia das Letras, 2021); “Formiguinhas” (Infantil. FTD, 2022); “Foi um péssimo dia” (Romance. Dublinense, 2023). Além da produção ficcional, a autora tem produções acadêmicas. Suas obras foram traduzidas em diversos países como: Estados Unidos, Espanha, Argentina e Reino Unido.

Habilidade (Ensino Fundamental)

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

Objeto de conhecimento

Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção, apreciação e réplica.

Habilidade (Ensino Médio)

(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.

Objeto de conhecimento

- Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.).
- Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).
- Efeitos de sentido apreendidos em textos literários.
- Desenvolvimento da perspectiva crítica.

1ª Etapa

Observação dos elementos pré-textuais da obra (imagem da capa, cores, levantamento de hipótese sobre o título e conteúdo da obra que será lida). Nesta etapa, deve haver um momento de fala dos estudantes sobre essas primeiras impressões.

2ª Etapa

Uma primeira leitura do conto pode ser feita individualmente ou compartilhada, pela(o) professora/professor ou estudantes da turma. Após a leitura, a atividade inicial de oralidade pode ser feita em roda de conversa na sala de aula ou em outro ambiente. A oportunidade de fala deve ser aberta para todos da turma, partindo das seguintes questões:

- Você já tinha lido literatura LGBTQIA+?
- Qual é o tema abordado no capítulo lido?
- Você conhece os temas de identidade e de orientações sexual? Se conhecer, escreva sua compreensão, se não conhecer pesquise sobre.
- O título do conto é uma pergunta. Como você a compreende? Como provocativa? Desrespeitosa? Curiosa? Uma pergunta como outra qualquer? Justifique sua resposta.
- Você gostou ou não gostou da leitura? Manifeste sua opinião.

- No trecho aparece uma voz narrando os acontecimentos, de quem é esta voz?
- É possível identificar o lugar onde se passa este trecho da narrativa?

3ª Etapa

Nesta etapa, a turma pode produzir um texto síntese (no caderno ou digital) do que foi discutido na roda de conversa.

4ª Etapa

Se o professor/professora perceber que há necessidade de retomada dos elementos da narrativa, faça por meio de aula expositiva/explicativa, de pesquisa digital ou em livros.

5ª Etapa

Leitura nas entrelinhas (reflexiva), individual, silenciosa para apreensão textual. Essa segunda leitura é mais profunda, o leitor faz inferências, contextualizando e estabelecendo ligações entre as partes do texto literário e, assim, obtendo uma compreensão maior e mais objetiva. É a partir desta leitura que ele desenvolve a competência para compreender o texto e responder as questões propostas no quadro da próxima etapa da atividade.

6ª Etapa

Tabela 19. Sistematização da leitura (preenchimento de ficha de leitura)

Título da obra	
Título do conto	
Autora	
Sinopse do Conto	
Qual foi a reação da avó, quando o neto Joaquim perguntou se ela era lésbica?	
“Eu fiquei muda. Joaquim sabia sobre mim, e me entregaria para a vó, e, mais tarde para toda a família” (p. 36). Qual é o segredo que a narradora esconde?	
O conto apresenta marcas de tempo e espaço?	
Você leu outras histórias que apresenta personagens lésbicas? Conte um pouco sobre esta experiência.	
Considerações pessoais sobre o Conto	

Fonte: da autora

7ª Etapa

Atividade avaliativa – produção de uma narrativa, contando a história e dando voz a uma ou mais personagens LGBTQIA+. Se houver necessidade o professor/professora deve retomar os conceitos de estrutura da narrativa.

profissional no final dos anos de 1960, trabalhando como jornalista e redator nas revistas Manchete, Veja e Pais e Filhos, no Rio de Janeiro e São Paulo. No início dos anos de 1970, trabalhou como jornalista e colunista para várias publicações de Porto Alegre, dentre elas o jornal Zero Hora, no qual escreveu durante toda a vida. Foi um autor de vasta produção que mistura crônicas, romances, textos dramáticos, jornalísticos e poemas. Escreveu mais de duas dezenas de obras literárias, dentre elas algumas como: “Morangos mofados”, “Triângulo das Águas”, “Os dragões não conhecem o paraíso”, “Onde andarás Dulce Veiga?”, “Ovelhas Negras”, “Pequenas epifanias”, “A Vida Gritando nos Cantos e Cartas”, “Além do ponto e outros contos” e “A comunidade do arco-íris” que continuam suscitando novas leituras, pesquisas, discussões, críticas e publicações intensas nas redes sociais.

Habilidade (Ensino Fundamental)

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

Objeto de conhecimento

Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção, apreciação e réplica.

Habilidade (Ensino Médio)

(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.

Objeto de conhecimento

- Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.).
- Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).
- Efeitos de sentido apreendidos em textos literários.
- Desenvolvimento da perspectiva crítica.

1ª Etapa

Observação dos elementos pré-textuais da obra (imagem da capa, cores, levantamento de hipótese sobre o título e conteúdo da obra que será lida). Nesta etapa, deve haver um momento de fala dos estudantes sobre essas primeiras impressões.

2ª Etapa

Uma primeira leitura do conto “Anotações sobre um amor urbano” pode ser compartilhada pela professora/professor e estudantes da turma. Após a leitura, a atividade inicial de oralidade pode ser feita em roda de conversa na sala de aula ou em outro ambiente. A oportunidade de fala deve ser aberta para todos da turma, partindo das seguintes questões:

- Roda de Conversa sobre literatura LGBTQIA+ com perguntas norteadoras como:
- Você já leu literatura LGBTQIA+?
- O que acha da abordagem do tema do conto lido?
- O que o título “Anotações sobre um amor urbano” diz sobre o conteúdo do conto?
- Qual é o tema abordado?
- Você gostou ou não gostou da leitura? Manifeste sua opinião.
- Há palavras que você não conhecia? Quais?
- No trecho aparece uma voz narrando os acontecimentos, esta voz fala em 1ª ou 3ª pessoa?

3ª Etapa

Nesta etapa a turma pode produzir um texto síntese sobre o conto (no caderno ou digital) do que foi discutido na roda de conversa.

4ª Etapa

Se o professor/professora perceber que há necessidade de retomada dos elementos da narrativa, faça por meio de aula expositiva/explicativa, de pesquisa digital ou em livros.

5ª Etapa

Leitura nas entrelinhas (reflexiva), individual, silenciosa para apreensão textual. A segunda leitura é mais profunda, o leitor faz inferências, contextualizando e estabelecendo ligações entre as partes do texto literário e, assim, obtendo uma compreensão maior e mais objetiva. Após a leitura, pode ser respondida a Ficha de Leitura que consta na etapa 6.

6ª Etapa

Tabela 20. Sistematização da leitura (preenchimento de ficha de leitura)

Título da obra em que o conto foi publicado	
Autor	
Síntese do Conto	
No primeiro parágrafo do conto, o narrador descreve uma situação inicial que contém elementos da narrativa como personagens, espaço e tempo. Aponte no texto estes elementos.	
Qual a importância de dar voz a um narrador que escreve na perspectiva de uma voz LGBTQIA+?	
Você leu outras histórias que apresentam personagens LGBTQIA+? Conte um pouco sobre esta experiência.	

Qual seu entendimento da frase final do conto: “não temos culpa, tentei. Tentamos”.	
Considerações crítica sobre o conto	

Fonte: da autora

Sugestão didática: realização de pesquisa sobre o autor e sua obra, com o resultado da pesquisa pode ser elaborado um painel digital a ser publicado em página virtual da turma ou da escola ou painel impresso, escrito, produzido pela turma que pode ser colado nos corredores e murais da escola.

7ª Etapa

Atividade avaliativa – produção de um texto dramático (peça teatral), a partir do conto “Anotações sobre um amor urbano”. Se houver necessidade, o professor/professora pode retomar a estrutura do texto dramático. As produções dos estudantes podem compor portfólio individual ou da turma e serem publicadas em rede social.

ATIVIDADE DE LEITURA III – Poema: A mulher é uma construção

Figura 15. Um útero é do tamanho de um punho, de Angélica Freitas



Fonte: capa da obra publicada pela Cosac Naify, São Paulo, 2012.

Sinopse da Obra

O livro é o segundo publicado pela escritora e jornalista Angélica Freitas. Aborda diversas questões femininas que ganham força no mundo contemporâneo, como: aborto, homossexualidade, opressão estético-corporal, padrões sexuais, violência doméstica e tantos outros temas pertinentes. Obra composta por 35 poemas que apresentam textos marcados por temáticas densas, em que o eu lírico não perde o humor, mesmo quando tratam de questões dolorosas e tristes sempre focadas no tema central do livro: a mulher.

Informações sobre a autora

Angelica Freitas nasceu em 1973, em Pelotas, no Rio Grande do Sul. É considerada pela crítica uma das vozes poéticas mais importantes da atual poesia brasileira. Tendo publicado quatro livros que lhe renderam prêmios e espaço em jornais, revistas e eventos literários no Brasil e no exterior. O repertório da autora abrange variados assuntos, tendo como tema recorrente a figura feminina, cercada de estereótipos, preconceitos, violências física e simbólica. Participou de antologias importantes sobre poesia brasileira como “Cuatro poetas recientes del Brasil” (Black & Vermelho, 2006), publicada na Argentina. Participou do Festival de Poesia de Berlim (PoesiefestivalBerlin, 2008), como poeta brasileira convidada, participou também de outros festivais literários internacionais no Chile e Cidade do México. Aqui no Brasil, foi convidada a ler seus poemas na Festa Literária Internacional de Paraty (FLIP, 2009). Ganhou Prêmio da Associação Paulista dos Críticos de Arte, pela obra “Um útero é do tamanho de um punho”. Suas obras publicadas são: Rilke Shake (São Paulo: Cosac Naify, 2007); Um útero é do tamanho de um punho (São Paulo: Cosac Naify, 2013/Companhia das Letras, 2017); Canções de atormentar (São Paulo: Companhia das Letras, 2020); Guadalupe (Companhia das Letras, 2012). Já foi traduzida em países como, Argentina, Espanha, México, Estados Unidos, Alemanha e França.

Habilidade (Ensino Fundamental)

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

Objeto de conhecimento

Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção, apreciação e réplica.

Habilidade (Ensino Médio)

(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.

Objeto de conhecimento

- Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.).
- Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).
- Efeitos de sentido apreendidos em textos literários.

- Desenvolvimento da perspectiva crítica.

1ª Etapa

Observação dos elementos pré-textuais da obra (imagem da capa, cores, levantamento de hipótese sobre o título e conteúdo da obra que será lida). Atividade inicial de observação dos elementos pré-textuais da obra (imagem da capa, contracapa, cores, título, levantamento de hipótese sobre a obra que será lida). Esta etapa deve ser organizada em roda de conversa em que a turma participa relatando suas descobertas e impressões. Sugerimos que se trabalhe com as seguintes questões iniciais:

- O que representa (para você) a imagem das duas mulheres nuas na capa do livro?
- O que é possível compreender sobre o título do livro “Um útero é do tamanho de um punho” e sobre o título do poema “A mulher é uma construção”?
- Você já conhecia a poeta Angélica Freitas?
- Quais poetas mulheres você conhece, já leu alguma?

2ª Etapa

A primeira leitura pode ser compartilhada ou individual. Após a leitura realizar uma atividade de oralidade, em que a oportunidade de fala deve ser aberta para todos os leitores e leitoras, partindo das seguintes questões:

- Do que fala o poema “A mulher é uma construção”?
- Gostou ou não gostou do poema? Manifeste sua opinião.
- Levantamento do vocabulário (palavras que não fazem parte do vocabulário dos estudantes).
- O que foi possível compreender nesta primeira leitura?

Sugestão didática: se os estudantes não conhecerem Angélica Freitas, o professor ou a professora deve fazer uma rápida apresentação da autora. Material disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa644223/angelica-de-freitas>. Acesso em 29 de março de 2024.

3ª Etapa

Pesquisa sobre a estrutura do poema: verso, tipos de verso, estrofe, tipos de estrofe, rima, tipos de rima, ritmo, estrutura do poema e tipos de poemas.

Sugestão didática: organizar pesquisa em material digital ou impresso em que os estudantes pesquisam e sistematizam o conteúdo em seus cadernos. Após a pesquisa, a professora ou o professor explica o assunto para turma.

4ª Etapa

Leitura nas entrelinhas (reflexiva), individual, silenciosa para apreensão textual mais profunda. Na segunda leitura, os leitores e leitoras buscarão uma compreensão maior do poema,

observando como os elementos que formam sua estrutura contribuem para sua compreensão e fruição. A atividade proposta para esta etapa é o entendimento do poema (estrutural, linguístico e semântico).

5ª Etapa

Tabela 21. Preenchimento de Ficha de leitura para sistematização dos conhecimentos

Livro em que o poema foi publicado	
Título do poema	
Autora	
Tema	
Estrutura do poema (versos e estrofes, rimas)	
Figuras de linguagem presentes no poema	
O poema afirma que a mulher é uma construção. Como você compreende esta afirmação?	
Comente a seguinte estrofe: a mulher basicamente é pra ser um conjunto habitacional tudo igual tudo rebocado só muda a cor	

Fonte: da autora

6ª Etapa

Avaliação (formativa) pode ser feita por meio da produção de poemas pelos estudantes com o tema “Mulheres brasileiras em construção”. Essas produções escritas podem compor portfólio individual dos estudantes ou da turma e serem publicadas em rede social.

ATIVIDADE DE LEITURA IV – Poema: Noturno para ela, Clara, Claríssima, de Nina Rizzi (grafia do livro)

Figura 16. As 29 poetisas hoje, HOLANDA, Heloisa Buarque (org.).



Fonte: capa da obra publicada pela Companhia das Letras, São Paulo, 2021.

Sinopse da Obra

A antologia “As 29 poetas hoje” é um diálogo proposto por Heloisa Buarque de Holanda com uma outra antologia “26 poetas hoje” também organizada por ela nos anos de 1970. Heloisa conta que se perguntou: “quem está fazendo a poesia agora?” e descobriu que a maioria da produção poética atual é feminina, então partir da pergunta começou a mapear a produção poética escrita e a falada, encontrou uma rica produção envolvendo humor, revolta, denúncia. Em tom intimista, vozes poéticas performáticas falam nessa antologia sobre identidade, sexo, amor, fúria, política e a condição humana no Brasil de agora. Participam: Adelaide Ivanova; Maria Isabel Iorio; Ana Carolina Assis; Elizandra Souza; Renata Machado Tupinambá; Bruna Mitrando; Rita Isadora Pessoa; Ana Fainguelernt; Luz Ribeiro; Danielle Magalhães; Jarid Arraes; Luna Vitrolira; Mel Duarte; Liv Lagerblad; Marília Floôr Kosby; Luiza Romão; Raissa Éris Grimm Cabral; Cecília Floresta; Natasha Felix; Nina Rizz, entre outras.

Informações sobre a autora

Nina Rizzi nasceu em 1983, além de poeta é historiadora, editora e tradutora. Além de poemas, a autora também publicou não ficção e fez traduções. Sua obra aborda a realidade da condição feminina, negra, periférica para construir uma poesia forte e contundente. Sua voz poética fala dos dramas comuns das mulheres, especialmente negras, marcadas por um cotidiano hostil, discriminatório que as coloca em situações de perigo e solidão, mas também de luta e coragem. Além de poemas, publicou não ficção e traduziu obras. Livros publicados de poemas “Tambores pra n'zinga” (Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2012); “A Duração do Deserto” (São Paulo: Editora Patuá, 2014); “Romério Rômulo: ¡Ah, si yo fuera Maradona!” (Sabará, MG: Edições Dubolsinho, 2015); “Geografia dos ossos” (Lisboa: Editora Douda Correria, 2016); “Quando vieres ver um banzo cor de fogo” (São Paulo: Editora Patuá, 2017); “Sereia no copo d'água” (São Paulo: Edições Jabuticaba, 2017). Não ficção: “Caderno-goiabada” (Fortaleza: Edições Ellenismos, 2013). Tradução: Susana Thénon: “Habitante do Nada” (In: Revista Ellenismos, 2013).

Habilidade (Ensino Fundamental)

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

Objeto de conhecimento

Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção, apreciação e réplica.

Habilidade (Ensino Médio)

(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.

Objeto de conhecimento

- Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.).
- Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).
- Efeitos de sentido apreendidos em textos literários.
- Desenvolvimento da perspectiva crítica.

1ª Etapa

Observação dos elementos pré-textuais da obra (imagem da capa, cores, levantamento de hipótese sobre o título e conteúdo da obra que será lida). Esta etapa deve ser organizada em roda de conversa em que a turma participa relatando suas descobertas e impressões. Sugerimos que trabalhe com as seguintes questões iniciais:

- O que representam no imaginário popular as cores vermelho e preta da capa do livro?
- O que é possível compreender sobre o título do livro “As 29 poetisas hoje” e sobre o título do poema “Noturno para ela, Clara, Claríssima?”.
- Você já conhecia a poeta Nina Rizzi?
- Quais poetisas mulheres você conhece? Já leu alguma?

2ª Etapa

A primeira leitura pode ser compartilhada ou individual. Após a leitura, realizar uma atividade de oralidade em que a oportunidade de fala deve ser aberta para todos os leitores e leitoras, partindo das seguintes questões:

- Do que fala o poema “Noturno para ela, Clara, Claríssima?”.
- Levantamento do vocabulário (palavras que não fazem parte do vocabulário dos estudantes).
- O que foi possível compreender nesta primeira leitura?

Sugestão didática: Se os estudantes não conhecerem Nina Rizzi, o professor ou a professora devem fazer uma rápida apresentação da autora. Material disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/1304-nina-rizzi>. Acesso em 29 de março de 2024.

3ª etapa – Proposta de pesquisa sobre a estrutura do Poema: verso, tipos de verso, estrofe, tipos de estrofe, rima, tipos de rima, ritmo, estrutura do poema e tipos de poemas.

Sugestão didática: a professora ou o professor podem organizar pesquisa em material digital ou impresso, em que os estudantes pesquisam e sistematizam o conteúdo em seus cadernos.

4ª Etapa

Leitura nas entrelinhas (reflexiva), individual, silenciosa para apreensão textual. Nesta segunda leitura, os leitores e leitoras buscarão uma compreensão maior sobre como os elementos do poema contribuem para sua compreensão e fruição. A atividade proposta para esta etapa é o entendimento do poema (estrutural, linguístico e semântico).

5ª Etapa

Tabela 22. Preenchimento de Ficha de leitura para sistematização dos conhecimentos

Livro em que o poema foi publicado	
Título do poema	
Autora	
Tema	
Estrutura do poema (versos e estrofes, rimas, ritmo...)	
Figuras de linguagem presentes no poema	
Considerações sobre o poema	
Comente a seguinte estrofe: vou esperar um sábado pra nadar com ela um sábado com cara de domingo ou sexta à tarde. E eu posso esperar ainda a vida inteira sem pressa {...}	

Fonte: da autora

6ª Etapa

Avaliação (formativa): realização de um “Café com poesia”, evento cultural de leitura de poemas e confraternização de leitores e leitoras.

- Os poemas lidos podem ser de Nina Rizzi que são encontrados facilmente na internet à escolha dos estudantes.
- O professor/a professora pode organizar um espaço diferente da sala de aula, como sala de leitura, auditório, pátio ou outros espaços disponíveis da escola para realização do evento.
- Pode solicitar aos estudantes que tragam bolos, salgados, café, sucos e se organizem para ler os poemas e degustar as comidas e bebidas numa celebração da poesia.
- Os poemas lidos podem ser expostos nos corredores e demais espaços da escola para fomentar a leitura no ambiente escolar.
- Antes da leitura é recomendado que seja feito um ensaio de quem fará as leituras para no momento das apresentações os estudantes estejam seguros e confiantes.

COMENTÁRIOS CONCLUSIVOS

Escrever esta tese foi trabalho árduo que envolveu pesquisa sobre leitura literária na escola, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Currículo Paulista e Metodologias de leituras desenvolvidas e adaptadas por pesquisadores e pesquisadoras das áreas de leitura e letramento literário.

A intenção que nos guiou ao longo da pesquisa foi a de demonstrar a importância da leitura literária na formação do estudante, especificamente do final do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio.

Por meio de dezesseis atividades contemplando textos literários de literaturas feminina, indígena, afro-brasileira e LGBTQIA+, oferecemos situações de leituras organizadas, que podem ampliar o repertório literário dos estudantes, oferecendo além da fruição, compreensão e produção textual, como orienta o Currículo Paulista em relação as práticas de leitura literária na escola.

A ideia da pesquisa surgiu a partir da minha inquietação com o pouco espaço ocupado pela leitura literária nos materiais didáticos de Língua Portuguesa produzidos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e oferecidos na rede estadual, na qual leciono há quase três décadas. Elaborei então um pré projeto aceito pelo orientador, que sugeriu que as propostas de leitura tivessem como público alvo estudantes do 9º ano (final do Ensino Fundamental) e da 1ª série (início do Ensino Médio), pois dessa maneira, os estudantes fariam a transição de ciclos compartilhando textos literários em comum.

A ideia inicial em 2021 foi de que as atividades de leitura seriam aplicadas por mim em sala de aula e cujos resultados seriam apresentados na tese, mas diante do momento ainda de pandemia do Covid 19 em que as escolas paulistas ficaram fechadas, abrindo parcialmente no segundo semestre de 2021 e só retomando totalmente em 2022 com demandas profundas de aprendizagem e priorizando a recomposição das aprendizagens perdidas na pandemia, ficou impossível a aplicação das atividades em sala de aula.

Diante disso da impossibilidade de aplicação das atividades, o orientador optou apenas pela produção destas e seu detalhamento na tese, tendo como objetivo contribuir com material pedagógico literário para o desenvolvimento de ações de leituras literárias em sala de aula e, assim, ampliar a competência literária (escritora também) dos estudantes ao final do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio para que tenham um repertório literário diversificado, construído pela leitura de textos produzidos por variadas vozes (indígenas, femininas, negras, LGBTQIA+) em diferentes épocas e espaços, abordando temas diversos.

Trazer estas literaturas para dentro da escola e da sala de aula não significa rejeitar a literatura canônica que circula na escola, mas dialogar com vozes femininas, afro-brasileira, indígenas e LGBTQIA+ silenciadas pelo preconceito, machismo, conservadorismo e racismo estrutural que permeiam a sociedade brasileira.

Quando a escola oferece atividades focadas no desenvolvimento e fomento da competência literária, ela cumpre uma de suas funções fundamentais, que é a de formar o leitor literário, ação que proporciona ao indivíduo ampliação de vocabulário, desenvolvimento de senso crítico e gosto estético, humanização e compreensão de mundo de maneira mais ampla e complexa.

A Tese está organizada em seis sessões abrangendo a parte teórica, que apresenta leitura literária na escola, conceitos de letramento literário, leitura literária proposta pela BNCC e Currículo Paulista e metodologias de leituras literárias, além de uma breve apresentação das literaturas de autoria feminina, indígena, afro-brasileira e LGBTQIA+. Na parte prática-pedagógica, estão presentes as atividades de leituras literárias que elaborei abordando a literatura, não como pretexto para o ensino gramatical e de produção textual, mas como elemento potente, capaz de propor reflexões literárias, sobre a linguagem de desencadear ações e performances artísticas, filosóficas e reflexivas.

Para desenvolver as atividades de leitura em sala de aula, é oferecido ao professor/professora atividades interativas abordando oralidade, leitura, escrita, performances, práticas de produção e compreensão textual. Práticas estas que apresentam o texto sempre como elemento plurissignificativo, aberto a diferentes entendimentos e interpretações.

O material literário usado foi produzido por autores e autoras, que apesar de estarem separados por faixa etária, temas, espaços e tempos diferentes, dialogam em tópicos específicos de acordo com a temática abordada na pesquisa, compondo um criativo, rico e atual painel da literatura brasileira.

O trabalho com leitura na escola deve ter sempre como objetivo a formação de leitores literários em que o trabalho docente é fundamental nesse encaminhamento do leitor inicial para um amadurecimento e ampliação de seu repertório literário. Reafirmamos que a escola é o espaço legítimo de acolhimento das diversas manifestações culturais, dentre elas a literatura, que deve adentrar o espaço da escola em variados suportes, por meio de práticas contínuas que objetivem sempre a formação do o leitor literário.

O Currículo Paulista afirma que a leitura é um objeto de ensino e os textos literários são conteúdos de ensino. Foi nessa perspectiva que elaborei as atividades de leitura, tendo o texto

literário como conteúdo, articulado por meio de habilidades, transformando-se em objeto de ensino e fruição.

Os leitores escolhidos para trilharem esse percurso estudantes do 9º ano e 1ª série do Ensino Médio, são leitores adolescentes que, de acordo com a minha experiência docente de 26 anos, identificam-se com as temáticas abordadas nos textos literários.

Sabemos que a pesquisa nunca se esgota ou se completa, sempre há aberturas e possibilidades de continuação e aprofundamento. Esta pesquisa oferece um caminho de possíveis leituras literárias, por meios de propostas que compõem um percurso a ser desenvolvido na escola.

REFERÊNCIAS

ABREU, Caio Fernando. Anotações sobre um amor urbano. In: **13 dos melhores contos de amor da literatura brasileira**. Org. Rosa Amanda Straus. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

ALVI, Maria Amélia, REZENDE, Neide Luzia de, FALEIROS, Rita Jover. **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

AMORIM, Marcel Álvaro de. [et. al]. **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.

ANGÉLICA de Freitas. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa644223/angelica-de-freitas>. Acesso em: 29 de março de 2024. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

ANZOLIN, Carlos Eduardo Krebs. **Leitura do texto literário pelo método recepcional: uma experiência no ensino fundamental II**. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/192106/PPLE0020-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 12 de janeiro de 2024.

ARRAES, Jarid. **Heroínas Negras brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Pólen, 2017.

BACHELARD, Gaston. Instante poético e instante metafísico. In: **O direito de sonhar**. Tradução de José Américo Motta Pessanha. São Paulo: Difel, 1985.

Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017-2018). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf

BHUR, Karina. **Desperdiçando Rima**. Rio de Janeiro: Fábrica 231, 2015.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BOSI, Alfredo. (Org.) **Leitura de Poesia**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

CAGNETI, Sueli de Souza. PAULI, Alcione. **Trilhas literárias indígenas: Para a sala de aula**. São Paulo: Autêntica, 2015.

CAIO Fernando Abreu. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa7402/caio-fernando-abreu>. Acesso em: 24 de março de 2024. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura in vários escritos**. 3ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASTANHEIRA, Claudia. **Escritoras brasileiras: percursos e percalços de uma árdua trajetória**. Disponível em: <file:///C:/Users/edilv/Downloads/ESCRITORAS-BRASILEIRAS->

[PERCURSOS-E-PERCALCOS-DE-UMA-ARДУA-TRAJETORIA.pdf](#). Acesso em 20 de abril de 2023.

CASTRO, Mably Lopes. **Um breve histórico da literatura homoerótica no Brasil**.

Disponível em:

<https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/xii%20jogo%20do%20livro/ANAIS%20parte%201/UM%20BREVE%20HIST%C3%93RICO%20DA%20LITERATURA%20HOMOER%C3%93TICA%20NO%20BRASIL.pdf>. Acesso em 27 de outubro de 2022.

COLASANTI, Marina. **Espinho de Marfim e Outras Histórias**. Porto Alegre, RS: Editora: L&pm Pocket, 1999.

COLOMER, Teresa. **A Formação do Leitor Literário**. São Paulo: Global Editora, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: Teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2. Ed. 2006.

CUNHA, Helena Parente (Org.). **Desafiando o cânone: aspectos da literatura de autoria feminina na prosa e na literatura (anos 70/80)**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.

Currículo Paulista. **Etapas do Ensino Fundamental e Médio**. Secretaria de Estado da Educação. São Paulo, Org. Coordenadoria Pedagógica – COPED/SEDUC, União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo – UDIME. São Paulo, 2019. Disponível: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em 13 de agosto de 2022.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. Disponível em: <http://www.editorafi.org>. Acesso em 12 de fevereiro de 2023.

DUARTE, Constância Lima. Estudos de mulher e literatura: história e cânone literário. In: XAVIER, Elódia (Org.). **Anais do VI Seminário Nacional Mulher e Literatura**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Por um conceito de literatura afro-brasileira**. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafr/arquivos/artigos/teoricos-conceituais/Artigoeduardo2conceitodeliteratura.pdf>. Acesso em 23 de agosto de 2022.

_____. (org.). **Literatura Afro-Brasileira. Vol. 1: 100 Autores do século XVIII ao XXI**. São Paulo: Pallas, 2014.

_____. (org.). **Literatura Afro-Brasileira. Vol. 2: Abordagens Na Sala De Aula**. São Paulo: Pallas, 2014.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Editora Male, 2008.

FELINTO, Marilene. **Contos Reunidos**. São Paulo: Edição da autora, 2019.

FIDELIS ACS, AZZARI EF. **Literatura, ciberliteratura e a formação de alunos-leitores: diálogos com o cânone e a ficção de fãs**. Cad. Letras UFF Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43552>. Acesso em 28 de dezembro de 2023.

FREITAS, Angelica. **Um útero é do tamanho de um punho**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

GOLDSTEIN, Norma. **Análise do Poema**. São Paulo: Ática, 1988.

GRIJO, Andréa Antolin, Paulino, Graça. (2006). **Letramento Literário: mediações configuradas pelos livros didáticos**. Revista Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade, 10(9). <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v10i9.2686>

HOLANDA, Heloisa Buarque. (org.) **As 29 poetisas hoje**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

JOLIN, Lúcia Osana. **Um retrato do romance brasileiro contemporâneo de autoria feminina**. Revista Ártemis, [S. l.], v. 31, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/56639>. Acesso em: 27 jan. 2024.

JUNIOR, Itamar Vieira. **Torto Arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

KOPENAWA, Davi, ALBERT, Bruce. **A queda do céu. Palavras de um xamã Yanomami**. Tradução de Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAC, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
LAFETA, João Luíz. **1930: A crítica e o modernismo**. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2000.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática. 1993.

LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. ed. rev.- São Paulo: Editora Unesp, 2019.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; ALBUQUERQUE, R. K. Por que trabalhar com sequências didáticas? In: FERREIRA, A. T. B.; ROSA, E. C. S. (orgs.). **O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LERNER, Delia. **Ler e Escrever na Escola: O Real, o Possível e o Necessário**. São Paulo: Ed. Artmed, 2002.

LIMA, Alan Alves de. **A sequência básica para o letramento literário**: relato de experiência baseado nos estudos de Rildo Cosson sobre literatura. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conbrale/>. Acesso em 20 de abril de 2023.

LUDMER, Josefina. **Aqui América latina**: uma especulação. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.

_____. **Literaturas pós-autônomas**. Ciberletras - Revista de crítica literária y de cultura, n. 17, julho de 2007, pp. 1-4.

MAZZOLA, RB. A formação dos cânones literários e visuais. In: **O cânone visual**: as belas-artes em discurso [online]. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2015, pp. 29-68.

MUNDURUKU, Daniel. **Vozes ancestrais, 10 Contos indígenas**. Curitiba: Champagnat Editora, 2018.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência Didática Interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Nelson (Org.). **Geração Zero-Zero**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2011.

PAIVA, A.; RODRIGUES, P. C. A. Letramento Literário na Sala de Aula: desafios e possibilidades. In: **Alfabetização e Letramento na Sala de Aula**. Belo Horizonte: Autêntica; Editora Ceale, p. 103-119, 2008.

PAULINO, Graça. **Formação de leitores**: a questão dos cânones literários. Revista Portuguesa de Educação, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004.

PEREIRA, Amílcar Araújo (compilador), MONTEIRO, Ana Maria (compiladora). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Pallas, 2012.

POLESSO, Natalia Borges. **Amora**. Porto Alegre: Não Editora, 2015.

POTIGUARA, Eliana. **O vento espalha minha voz originária**. Rio de Janeiro, Grumin Edições, 2023.

QUEIROZ, Vera. **Crítica literária e estratégias de gênero**. Niterói, RJ: EDUFF, 1997.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2018.

RIBEIRO, Rauer. **A arte de escrever 19** – uma metodologia da leitura. Disponível em: <https://editorapangeia.com.br/a-arte-de-escrever-19-uma-metodologia-da-leitura/>. Acesso em 16 de março de 2022.

RIZZI, Nina. Noturno para ela, Clara, Claríssima. In: **As 29 poetisas hoje**. Organização Heloisa Buarque de Holanda. São Paulo: Companhia das Letras, 2021. (p.187/188)

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROCHA, Sandro Aragão. **Homoerotismo e cânone literário**: a subjetivação homoerótica na obra de Luís Capucho. Disponível em;

<https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/16002/HOMOEROTISMO%20E%20C%3%82N%20ONE%20LITER%3%81RIO%20A%20SUBJETIVA%3%87%3%83O%20HOMOER%3%93TICA%20NA%20OBRA%20DE%20LU%3%8DS%20CAPUCHO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 26 de outubro de 2022.

ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SHOWALTER, Elaine. **Anarquia sexual**: sexo e cultura no fim de siècle. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

_____. A crítica feminista no território selvagem. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (Org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994,

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. São Paulo: Ed. Penso, 1998.

SOUSA, ELIZANDRA. Palavra de Mulher preta. In: **As 29 poetas hoje**. Organização Heloísa Buarque de Holanda. São Paulo: Companhia das Letras, 2021. (p.187/188).

STRAUSZ, Rosa Amanda (org.) **13 dos melhores contos de amor da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2ª ed. 2013.

YUNES, Eliane. **Tecendo um Leitor**: Uma rede de fios cruzados. Editora Ayamará, São Paulo: 2010.

ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, p. 61-81, 2009.