

**SIGNIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO E SEQUÊNCIA EXPANDIDA:  
UMA PROPOSTA CRIATIVA PARA TRABALHAR COM TEXTOS  
LITERÁRIOS**

**SIGNIFICANCE OF KNOWLEDGE AND EXPANDED SEQUENCE: A  
CRIATIVE PROPOSAL TO WORK WITH LITERARY TEXTS**

**SIGNIFICACIÓN DEL CONOCIMIENTO Y SECUENCIA  
EXPANDIDA: UNA PROPUESTA CREATIVA PARA TRABAJAR CON  
TEXTOS LITERARIOS**

*Luciane Guimarães Batistella Bianchini<sup>1</sup>*

*Renata Beloni de Arruda<sup>2</sup>*

*Gustavo Javier Figliolo<sup>3</sup>*

**RESUMO:** Um dos desafios no ensino de Literatura deve-se a falta de interesse dos alunos pela temática. Isto pode acontecer devido ao fato de muitos textos serem explorados desarticulados de um contexto, não possibilitando significação do conhecimento pelo aluno. Consideramos o letramento literário como uma possibilidade de ensino e aprendizagem das obras literárias, desde que se apoie em propostas que envolvam a interpretação autônoma (inferências) do aluno no processo que implica o conhecer. Nossa pesquisa é bibliográfica e visa analisar uma proposta de sequência expandida, como trabalho norteador do ensino de literatura. Para sua aplicação, elegemos uma obra literária a ser aplicada com alunos do ensino médio, em interlocuções com textos de diferentes gêneros. Concluímos que a proposta pode despertar o interesse dos alunos devido ao procedimento reflexivo e construtivo gradual promovido à medida que os alunos são convocados a relacionar-se ativamente com vários conhecimentos sobre a obra em questão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento Literário. Conhecimento. Interesse na Leitura. Sequência Expandida.

**ABSTRACT:** One of the challenges in teaching Literature comes from the lack of interest of students about the subject. This may happen because several texts are explored out of any context, without the possibility of significance of knowledge by the student. We consider literary literacy as a possibility of teaching and learning literary works, since it is based in proposals that involve autonomous interpretations (inferences) from the student in the process of knowing. Our research is bibliographical

---

<sup>1</sup> Pós-Doutora em Psicologia – UNESP- Docente do Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias – UNOPAR – luannbi@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutoranda em Letras: Literatura Comparada – Intermedialidade e novas formas artísticas – UEL - rearruda29@hotmail.com.

<sup>3</sup> Doutor em Letras: Literatura Comparada – Intermedialidade e novas formas artísticas – UEL - Docente do Depto. de Línguas Estrangeiras Modernas - UEL - gustavo@uel.br.

and tends to analyze a proposal of expanded sequence as a working guide to Literature Teaching. For its application, there was chosen a literary work for students of high school interacting with texts of different genders. We concluded that the proposal may arouse interest of students due to the reflexive and gradually constructed procedure promoted as far as students are called upon an active relationship with many possibilities of knowledge of the work in question.

**KEYWORDS:** Literary Literacy. Knowledge. Interest in Reading. Expanded Sequence.

**RESUMEN:** Uno de los desafíos en la enseñanza de literatura se debe a la falta de interés por parte de los alumnos sobre el tema. Esto puede suceder debido al hecho de que muchos textos son abordados sin un contexto adecuado, eliminando la posibilidad de significación de conocimiento por parte del alumno. Consideramos el proceso de conocimiento literario como una posibilidad de enseñanza y aprendizaje de las obras literarias, desde que basadas en propuestas que involucren la interpretación autónoma (inferencias) del alumno en el proceso que implica conocer. Nuestra pesquisa es bibliográfica y tiende a analizar una propuesta de secuencia expandida como trabajo que sirva de referencia a la enseñanza de literatura. Para su aplicación, elegimos una obra literaria que será aplicada a alumnos del secundario, en interlocuciones con textos de diferentes géneros. Concluimos que la propuesta puede despertar el interés de los alumnos debido al procedimiento reflexivo y constructivo gradual promovido en la medida en que los alumnos son llamados a relacionarse activamente con varios tipos de conocimientos sobre la obra en cuestión.

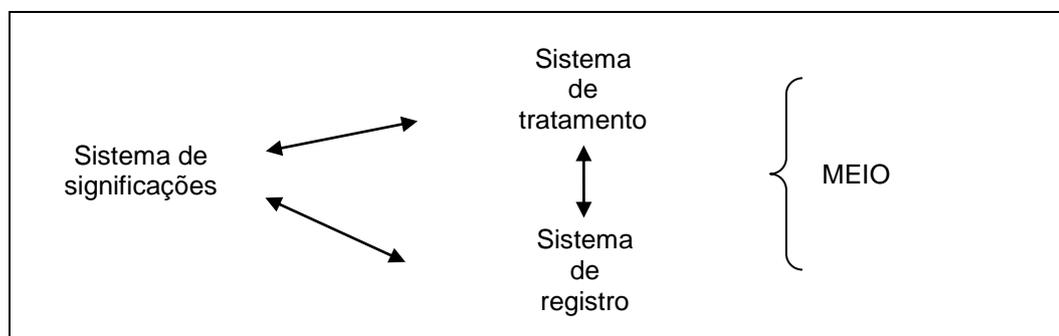
**PALABRAS CLAVE:** Alfabetización Literaria. Conocimiento. Interés por la Lectura. Secuencia Expandida.

## **ALGUMAS IDEIAS PRELIMINARES SOBRE COMO O ALUNO CONSTRÓI CONHECIMENTO**

Com base nos estudos de Piaget (1967) sobre a construção do conhecimento, compreendemos que construir conhecimento é dar significação ao objeto a ser conhecido. Os estudiosos da área de significação em Piaget (DOLLE; BELLANO, 1999; LATANSIO, 2010; MONTOYA, 1996; PIAGET; GARCÍA, 1989; RAMOZZI-CHIAROTINO, 1991; VASCONCELOS, 2007; BIANCHINI et al., 2009) nos ajudam a entender que conhecer não consiste em efetuar uma cópia do real, mas sim em conferir sentido a algo. Esse processo implica envolver o objeto de conhecimento numa rede de relações com o conhecimento até então adquirido.

A significação se expressa por meio de sistemas que “representam a memória semântica geral, concebida como atividade de memorização por organização-reorganização das lembranças em função dos dados novos que ela introduziu”, como nos apontam Dolle e Bellano (1999, p. 27). Os referidos autores explicam que toda estrutura busca assimilar o objeto mediante os sistemas de significação estabelecidos. Sendo assim, o objeto assimilado, “[...] depois de ter sido inicialmente identificado, assume o seu lugar entre as significações disponíveis, que, constituídas em subsistemas coerentes e hierarquicamente organizados, procedem como sistemas de registro e de tratamento” (DOLLE; BELLANO, 1999, p. 25).

A figura abaixo nos permite visualizar a discussão apresentada anteriormente.



Fonte: Dolle e Bellano (1999).

Figura 1 - Sistema de Significação

Todo esse processo se dá em função da atividade do sujeito direcionada ao objeto de conhecimento mediante autorregulações contínuas. Por isso, o autor nos diz que o sujeito epistêmico se encontra onde o pensar acontece, sendo ele definido como um sujeito ativo, autor do exercício de seu pensamento. Isto se fundamenta em observações piagetianas que enfatizam que o sujeito, para construir o conhecimento, não se posiciona num lugar de passividade, mas age sobre o mundo real, empregando de atividade suas estruturas mentais. O labor dessa atividade só poderá gerar conhecimento se o sujeito for o protagonista dessa operação mental.

Em outras palavras, para Piaget e García (1989), nas elaborações do sujeito, há uma lógica, que não é a formal, constituída com regras e normas próprias de suas interpretações com relação ao objeto. Essas regras são importantes por serem os eixos que estabelecem a interligação entre os esquemas por intermédio das inferências, atuando sempre numa organização de totalidade contínua, ou seja, que nunca se fecha.

Ramozzi-Chiarottino (1991) considera fundamental olharmos para as relações efetivadas pelo sujeito ao interpretar os fatos e denomina essa ação de inferência uma ação pessoal necessária para a construção dos sistemas de significação e da própria consciência humana:

O importante a considerar é que a capacidade que o ser humano tem de inferir é responsável pela construção de sistemas de significação que constituem a consciência. O sistema de significações é formado pelas implicações destas significações. Esta capacidade de estabelecer relações é mais ampla que a capacidade de operar (em termos de classificar e ordenar). (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1991, p. 22).

Em função disso, o mais importante é observar o caráter ativo da inferência presente nas ações do sujeito e da própria estrutura, porque o sujeito apresenta sempre novas relações ou possibilidades, à medida que se vê confrontado.

Piaget e García (1989) apontam que o método de construção e reconstrução, realizado constantemente pelo sujeito enquanto atribui significado ao mundo, é complexo devido às possibilidades infindáveis de significação, dado que nesse processo aspectos cognitivos e também afetivos, como interesse e motivações, agem de modo solidário.

Por isso, a teoria de Piaget (1954), considerada como a teoria da assimilação/significação, discorre sobre uma teoria da atividade do sujeito. Assimilar ou significar é uma ação dinâmica intelectual e afetiva, na qual o sujeito dá forma àquilo que está experienciando ativamente por meio da capacidade que tem de inferir sobre algo. Valendo-se dos estudos de Piaget, Ramozzi-Chiarottino (1991) destaca que a vida afetiva é toda constituída de sistemas de significação, ou seja, a afetividade prepara as ações do sujeito, participando ativamente na percepção, elaboração e planejamento das situações vividas.

## **O CONHECIMENTO CONSTRUÍDO: A PROPOSTA DE ATIVIDADE INFERENCIAL DO SUJEITO PELA OBRA LITERÁRIA FORMULADA POR COSSON**

As narrativas literárias abrangem um conhecimento rico que pode ser utilizado por diversas disciplinas na trama de relações que envolve a construção do conhecimento. Na escola, o ensino de literatura vem enfrentando diversos desafios nos últimos tempos, desde questões relacionadas ao desinteresse do aluno até a formação dos profissionais na área. Partimos da tese que devido ao como é lecionada, ainda hoje, a disciplina de literatura acaba por limitar-se ao trabalho com características de estilos, períodos literários e biografismo dos escritores. Os professores, principalmente do ensino médio, deparam-se em sala de aula com algumas questões que merecem reflexão, pois além de terem que utilizar um material didático muitas vezes conteudístico e demasiado extenso, eles ainda devem dar conta das temidas listas de obras literárias exigida pelos exames vestibulares.

Outro problema que temos atualmente com relação a conseguir captar o interesse e a atenção dos alunos se deve ao fato de que o ato solitário e tranquilo da leitura isolada e silenciosa parece não fazer parte da realidade dessa geração, habituada a um mundo

carregado de imagens, sons e ruídos, em que a velocidade e quantidade de informações são intensas.

Alguns teóricos como Perrone-Moisés (2000) e Todorov (2009) chegam a questionar se realmente a literatura é uma matéria a ser ensinada, pois, devido às suas peculiaridades, o texto literário deve ser apreendido de forma mais ampla e contextualizada a fim de que seja mais bem compreendido pelo aluno. Dessa forma, o ensino deveria consistir em ler e compreender literatura de modo significativo e não em apenas ler a história e a biografia de autores e obras canonizados.

A proposta de letramento literário desenvolvida por Rildo Cosson vai ao encontro dos desafios enfrentados pela escola. Esse conceito de letramento baseia-se no ensino da leitura literária como forma de interação e desenvolvimento de uma consciência crítica do indivíduo perante o mundo que o cerca. Segundo o autor:

[...] o letramento literário possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária, o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. (COSSON, 2006, p.12).

Desse modo, a leitura literária deve proporcionar ao leitor, além do domínio da linguagem, uma melhor compreensão da sociedade em que está inserido, ou seja, pela leitura e compreensão do texto literário o homem adquire uma maior capacidade crítica diante das questões de seu tempo e espaço. Por meio da literatura o sujeito desenvolve uma maior percepção do mundo que o cerca, tornando-se um leitor capaz de perceber o mundo em sua pluralidade e diversidade. Isso significa dizer que leitor e leitura atuam na construção de um processo social de mão dupla, desenvolvendo um tipo de ação que se dá em espaço bastante amplo, pois os inumeráveis sentidos atribuídos a um texto literário, e dele também absorvidos, entram em consonância com a história de vida de cada um e com o imaginário pessoal e coletivo do indivíduo.

Conforme enfatiza Cândido (2004, p. 174), a literatura abrange “[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”.

Com isso, concluímos que o homem, de alguma forma, entra em contato com o universo literário mesmo sem se dar conta e, graças a essas manifestações ficcionais, vivencia experiências outras que acabam por torná-lo mais humano. Pensada desse modo, a literatura acaba por se tornar fator indispensável à humanização, por ajudar na organização

das ideias e sentimentos, por abordar temas que fazem o leitor refletir e pensar criticamente sobre questões pertinentes à sociedade e sobre a convivência com o outro.

Por isso, segundo Cândido (2004, p.186),

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

Desta forma, a literatura escolarizada tem uma função muito mais ampla do que apenas oferecer dados históricos e biográficos ou análises mastigadas de traços estéticos de obras exigidas em testes de vestibulares. Ela serve, ou deveria servir, como instrumento de formação crítica pessoal para o convívio social.

Com isso, ao trabalharmos com o texto literário em sala de aula como instrumento formador e transformador do conhecimento, devemos ter em mente a verdadeira função humanizadora da literatura. Conforme Cosson (2006, p. 17),

[...] na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.

Nesse sentido, verificamos como o texto literário, em sua amplitude, pode transformar o leitor de modo que ele vivencie, por meio da leitura, experiências outras que o preparem para o seu convívio social. É por isso que o lugar da literatura na escola deve ser repensado e tratado de forma cuidadosa, para que essa escolarização não se desvincule da essência básica da função do texto literário, ou seja, para que a literatura não sirva apenas de pretexto para ensinar interpretação textual ou marcas de estilos e períodos.

A utilização da Sequência Expandida como ferramenta de ensino para o letramento literário aparece no cenário atual como alternativa de trabalho, pois a falência verificada no ensino de literatura nos diversos níveis escolares, ainda com traços marcadamente retóricos, leva-nos a buscar novas formas de tratamento do texto literário como material de formação do cidadão.

Desse modo, além de a seleção de obras a serem trabalhadas em sala de aula estar baseada numa interação entre obras canônicas e contemporâneas de expressão cultural, a

literatura deve ser uma prática viva dentro da escola, partindo do conhecido para o desconhecido, a fim de que o aluno consiga construir um sentido para o texto.

Cosson (2006) sugere, portanto, como metodologia para o letramento literário a Sequência Expandida, que é uma extensão da Sequência Básica mais utilizada nos primeiros anos do ensino fundamental. A Sequência Básica é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação é o primeiro passo da Sequência e consiste em preparar o aluno para entrar no texto. Segundo Cosson (2006), o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação. A introdução é a apresentação do autor e da obra e, independentemente da estratégia utilizada para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos seus alunos.

Cosson (2006) adverte também que, ao ensinarmos leitura, não podemos perder de vista os objetivos, pois a leitura escolar precisa de acompanhamento, direcionamento. Convém ressaltar os intervalos sugeridos no método, pois é justamente nesses espaços de tempo que o professor terá a oportunidade de perceber as dificuldades de leitura dos alunos.

A interpretação constitui-se das inferências utilizadas para se chegar à construção do sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. Cosson (2006) salienta que o importante na interpretação é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida que possa ser externalizada de forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar.

A Sequência Expandida, além dos quatro passos da Sequência Básica, possui em seu bojo mais cinco passos: primeira interpretação, contextualização (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática), segunda interpretação, expansão e experiência reveladora.

A diferença de uma sequência para outra está na complexidade do trabalho a ser desenvolvido. A Sequência Básica está mais próxima dos alunos dos anos iniciais de 1º ao 5º ano; já a Expandida pode ser solicitada aos alunos do fundamental e médio.

Com isso, o presente trabalho tem o intuito de esquematizar uma Sequência de leitura do livro de contos modernistas “Brás, Bexiga e Barra Funda”, de António de Alcântara Machado (1994), a ser aplicada com alunos do segundo ano do ensino médio.

A referida obra foi selecionada com base no conteúdo programático da disciplina de literatura, que faz referência ao período modernista nessa série, e por se tratar de

um livro de relevância crítica usualmente encontrado nas bibliotecas. Além disso, utilizaremos, integradas com as aulas de literatura, as aulas de produção de texto que são ministradas pelo mesmo professor, com a vantagem de obtermos um maior espaço de tempo para a aplicação da sequência.

### ***BRÁS, BEXIGA E BARRA FUNDA: UM RETRATO URBANO DOS ANOS 20***

Os escritos de Alcântara Machado situam-se no início do século XX, mais precisamente entre os anos 20-30, e têm como pano de fundo a cidade de São Paulo e as rápidas transformações ocorridas no cenário urbano. A escolha de trabalhar com o livro de contos “Brás, Bexiga e Barra Funda” centra-se na questão da herança cultural que essa obra carrega. Conforma ressalta Cosson (2006, p. 35-36):

[...] ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares.

Além disso, a obra de Alcântara Machado torna-se atual ao analisarmos os aspectos relativos ao preconceito com imigrantes e comunidades de grupos sociais díspares, econômica e culturalmente, junto com as características marcantes do período modernista no que se refere à própria criação e exploração de linguagem e temática mais próximas da realidade do país.

Segundo Barbosa (1981), os modelos literários adotados até o período modernista primavam pelo uso correto da língua portuguesa e pela linguagem rebuscada e cheia de floreios. Como o próprio Alcântara Machado mencionava, fazendo uma alusão à Coelho Neto, o mais típico representante do convencionalismo literário:

O literato nunca chamava a coisa pelo nome. Nunca. Arranjava sempre um meio de se exprimir indiretamente. Com circunlóquios, imagens poéticas, figuras de retórica, metalepses, metáforas e outras bobagens complicadíssimas. Abusando. Ninguém morria: partia para os páramos ignotos. Mulher não era mulher. Qual o quê. Era flor, passarinho, anjo da guarda, doçura desta vida, bálsamo de bondade, fada, o diabo. Mulher é que não. Depois a mania do sinônimo difícil. A própria coisa não se reconhecia nele. Nem mesmo a palavra. Palavra. Tudo fora da vida, do momento, do ambiente. A preocupação de embelezar, de esconder, de colorir. Nada de pão pão, queijo queijo. Não senhor. Escrever assim não é vantagem. Mas pão epílogo tostado dos trigais dourados, queijo acompanhamento vacum da

goiabada dulcifica, sim. É bonito. Disfarça bem a vulgaridade das coisas. Canta nos ouvidos. E é asnático, absolutamente asnático. Tem sobretudo essa qualidade. (MACHADO, 1940, p. 327).

Com o comentário do escritor, observamos que Alcântara, assim como o próprio movimento modernista, almejava a criação de uma literatura nacional original que representasse a aproximação da arte com a vida cotidiana dos moradores da cidade, inseridos em um ambiente de transformações rápidas e significativas com relação à cultura e ao modo de vida.

Com isso, encontramos na obra de Alcântara referências à colonização do país, ao contexto industrial em desenvolvimento na cidade de São Paulo e às modificações culturais que o imigrante italiano e o desenvolvimento econômico trouxeram para o país. Fonte inesgotável de informações a respeito da vida paulistana, os escritos de Alcântara Machado revelam, mediante uma escrita ágil e próxima da crônica de jornal, temas cotidianos daquele momento histórico relevante da história nacional, tanto em termos culturais como econômicos.

Ao representar o cenário urbano na literatura, o escritor narra, com agilidade jornalística única, o cotidiano paulistano dos anos 1920, incorporando em sua ficção recursos gráficos, radiofônicos, fotográficos e cinematográficos surgidos no período. Numa época em que intelectuais como Rui Barbosa preocupavam-se em realizar uma literatura fundamentada na arte pela arte, Alcântara ousou trazer para o âmbito da literatura a linguagem baseada em anúncios de jornal, em placas de rua, de letreiros e *outdoors*. Para Barbosa (1981), o escritor foi um dos responsáveis pela ruptura com os padrões estéticos vigentes:

Antônio de Alcântara Machado foi, no Brasil, dos primeiros a compreender a influência do grafismo como expressão literária na arte do pós guerra. E soube aplicá-la à sua obra de ficcionista de temas urbanos, voltado para o cotidiano de uma cidade como São Paulo, que em menos de cinquenta anos daria um salto demográfico sem precedentes (BARBOSA, 1981, p.107).

Além disso, encontramos na obra de Alcântara uma forte referência à velocidade, compreendida no âmbito das modificações arquitetônicas e urbanísticas da paisagem citadina, na rapidez com que as informações, por meio do jornal, circulavam na sociedade e na maneira como as máquinas (automóveis, indústrias) transformavam os hábitos urbanos.

Com base na temática oferecida por “Brás, Bexiga e Barra Funda”, pretendemos trabalhar a questão não apenas do processo migratório presente no Brasil na contemporaneidade, mas de aspectos relacionados ao preconceito entre grupos sociais

dísparos, apontando como essa disparidade se mostra relevante para o desenvolvimento cultural de um povo.

## **DESPERTAR DO INTERESSE DO ALUNO**

O despertar do interesse do aluno consiste em uma atividade de preparação e introdução ao tema que será explorado no livro e não deverá ultrapassar o limite de duas aulas. Como na obra selecionada a questão do imigrante italiano é marcadamente relevante, buscaremos textos que retratem o movimento imigratório para o Brasil na atualidade.

Uma alternativa de motivação para a leitura da obra de Alcântara tem como base o trabalho através do artigo de Santos; Costa e Girardi(2015) que trata da vinda dos médicos cubanos para o país dentro do programa “Mais Médicos” criado pelo governo federal para suprir a demanda do país por esses profissionais.

Com a leitura e a discussão desse texto, que possui uma linguagem objetiva e utiliza dados concretos, pretendemos analisar aspectos relacionados à reação da classe médica nacional em oposição ao programa e à recepção desses profissionais no país. O registro da atividade será efetuado com a produção de parágrafos argumentativos, em que o aluno deverá explorar os prós e os contras da questão tratada pelo texto.

Outro material passível de trabalho em sala de aula é constituído por piadas ou charges que retratam o preconceito com imigrantes; nesse caso, as piadas com portugueses são as mais comumente encontradas em *sites* especializados. O gênero textual charge pode ser abordado por valer-se da linguagem não verbal, que exige uma leitura mais aprofundada do que a piada.

Com esse material, enfatizaremos como o confronto com o outro, o estrangeiro, o estranho desencadeia diversos tipos de reação, uma delas a piada. Nessa atividade poderemos trabalhar a questão do humor representado pela linguagem verbal e não verbal, aspecto marcante na obra de Alcântara. Para essa aula também é interessante fazer um paralelo com as charges/piadas contemporâneas e as charges criadas por Voltolino (João Paulo Lemmo Lemmi - São Paulo, SP 1884-1926. Caricaturista, desenhista, ilustrador. Um dos desenhistas de humor mais importantes e atuantes da imprensa paulistana em expansão no início do século XX) representando o imigrante italiano em São Paulo, na década de 1920.

Como atividade de incentivo, ainda fazendo parte da motivação, os alunos deverão realizar uma pesquisa sobre a origem de sua família, sobre o país donde vieram seus

avós ou bisavós, para, posteriormente, elaborar um quadro comparativo das várias nacionalidades presentes na sala de aula.

O trabalho de leitura e interpretação da reportagem ou das charges deve ser realizado em uma aula. Já a segunda aula será utilizada para discussão da pesquisa e de sua relação com o texto abordado em sala.

Dessa forma, pretendemos que os alunos obtenham informações a respeito do processo migratório e de sua importância para a formação do país e do que leva as pessoas a buscarem outros lugares para viver. Além disso, busca-se fazer os alunos refletirem sobre como o estrangeiro se sente e é tratado em um lugar diferente da sua origem, bem como ressaltar a importância dos imigrantes para a formação da nação brasileira.

## **INTRODUÇÃO (1)**

Nesta etapa será apresentada aos alunos a obra selecionada, juntamente com a biografia do autor. Para essa atividade, utilizaremos o recurso auxiliar do *power point* com imagens de capas de diferentes edições do livro, do escritor e de seus pares modernistas.

Para introduzir o leitor na linguagem modernista de Alcântara, selecionamos uma crônica (O centro da cidade de São Paulo) produzida pelo autor, cujo tema é a representação da capital paulista no início do século XX. Mediante a leitura dessa crônica os alunos poderão “viajar” para o período retratado pelo autor e verificar as peculiaridades que ele escolheu representar.

Além da leitura e análise da crônica, nessa aula também será realizada a leitura do “Artigo de fundo”, que se caracteriza como uma espécie de prefácio, em que o próprio Alcântara fornece explicações a respeito da obra. Após a leitura com os alunos, apresentaremos alguns comentários críticos acerca de Alcântara e sobre o movimento modernista brasileiro, ressaltando a sua importância como responsável por uma transformação significativa na linguagem e na temática literária nacional, além de ressaltarmos como o jornal se torna matéria-prima para o escritor realizar o trabalho com a linguagem.

A etapa de introdução não deve ultrapassar uma aula para que a atividade não influencie a leitura e interpretação da obra a serem realizadas pelos alunos.

Como atividade de registro dessa etapa, os alunos deverão pesquisar em jornais temas plausíveis para a realização de uma crônica ou conto, tomando como base a notícia pesquisada.

## **LEITURA (2)**

Na etapa da leitura, que deve ser extraclasse, serão realizados dois intervalos de leitura. Devido à extensão da obra, que não é muito longa, os alunos deverão realizar, primeiramente, a leitura de cinco contos de “Brás, Bexiga e Barra Funda” (MACHADO, 1994) selecionados previamente: “Gaetaninho, Carmela, Lisetta, A sociedade e Monstro de rodas”.

O primeiro intervalo de leitura consistirá em uma apresentação de trechos de novelas (“Esperança e O cravo e a rosa”) que retratam a cidade de São Paulo nos anos 1920 e as famílias italianas inseridas nesse cenário. Com essa atividade pretendemos traçar um paralelo com o cenário urbano nos dias atuais e as relações familiares no início do século XX e no início do século XXI. Para o registro da atividade, os alunos serão divididos em grupos e confeccionarão cartazes com imagens de cidades nos anos 1920 e nos dias de hoje e imagens que representem os hábitos culturais dos dois períodos.

Com essa atividade pretendemos verificar os elementos que compõem a obra em estudo, a figura do automóvel, as transformações visuais e de hábitos que acompanharam o período e como Alcântara consegue captar a efervescência vivenciada pelas pessoas daquele momento histórico.

Para a segunda etapa da leitura, em que os alunos deverão ler o restante dos contos, será realizado um intervalo em que será trabalhada a análise da canção “Sampa”, de Caetano Veloso. A utilização dessa música nos levará a refletir sobre a posição do homem que chega a um local desconhecido, suas expectativas e decepções em relação ao sonho do lugar ideal.

Nos intervalos de leitura pretendemos mostrar aos alunos, com a diversificação dos textos, as diferentes possibilidades de leitura e interpretação da obra, aspecto esse que será mais bem elaborado nas etapas da contextualização. Cada intervalo de leitura não deverá ultrapassar a utilização de uma aula.

## **PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO (3)**

Esta etapa tem como objetivo levar o aluno a realizar uma apreensão global do livro, suas impressões a respeito do título. Para essa atividade, o leitor pode redigir um texto escrito no qual traduza seu ponto de vista a respeito da obra de forma argumentativa, ressaltando os pontos mais significativos para ele.

Outra forma de registrar a primeira interpretação, e que selecionamos para aplicar nessa turma, é a realização de uma entrevista informal. Em duplas, os alunos deverão indagar um ao outro o que mais chamou sua atenção na leitura. Com a troca de informações, os alunos poderão refletir sobre pontos comuns e divergentes sobre a obra e registrá-los na Sequência.

Essa é uma atividade que deverá ser realizada em sala de aula por ser o fechamento de uma etapa. Além disso, o professor deve atentar para a liberdade de o aluno expressar sua interpretação pessoal, sem aceitar, porém, argumentos sumários do tipo “gostei” ou “não gostei”. Nessa etapa é importante que o aluno desenvolva uma argumentação consistente a respeito dos aspectos observados no livro e que consiga expressar esses aspectos na escrita.

Para a realização dessa etapa o professor deverá reservar o espaço de duas aulas pois, independentemente do gênero textual trabalhado (ensaio/entrevista), os alunos necessitam de um roteiro da produção textual a ser elaborada e de tempo para sua execução. Essa aula também poderá ocorrer em parceria com o professor de Produção de Texto, caso não seja o mesmo professor que ministre as aulas de literatura.

#### **CONTEXTUALIZAÇÃO (4)**

Conforme relata Cosson (2006), a contextualização deve ser entendida como um movimento de ler a obra dentro do seu contexto, ou melhor, o contexto da obra deve ser entendido como aquilo que ela traz em si, que a torna inteligível para o leitor. Assim, observamos que a contextualização deve ser uma análise que não delimite texto e contexto, mas sim que os verifique de forma interligada.

Para tanto, na Sequência Expandida proposta para o letramento literário, temos a abordagem de sete contextualizações que objetivam um maior enriquecimento da compreensão global da obra. Porém, dado que a disponibilidade de tempo para o trabalho com o texto literário em sala de aula é relativamente curto, aconselha-se escolher apenas uma contextualização para ser abordada, não ultrapassando o limite de duas aulas.

#### **CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA**

Nessa contextualização, enfatizaremos as ideias que a obra traz em si. No caso de “Brás, Bexiga e Barra Funda”, escolhemos analisar a questão da formação da nação brasileira, bem evidenciada no livro no que se refere à constituição da população paulista. Em

um período em que se discutiam conceitos como eugenia, miscigenação e superioridade de raças, Alcântara mostra que a sociedade paulistana do período via o imigrante italiano como ameaça à constituição familiar tradicional – o modelo paulistano de quatrocentos anos.

Dessa forma, proporemos uma atividade interdisciplinar com os professores de História ou Sociologia, que, junto com a realização de uma pesquisa, leve ao conhecimento dos alunos as teorias do início do século XX sobre os conceitos de raça e povo, principalmente como essas teorias foram recebidas no Brasil pelos intelectuais e governantes do período.

### **CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA**

Esta contextualização tem o propósito de relacionar a obra estudada com a sociedade que a gerou ou que ela se propõe abordar.

Com a contextualização histórica pretendemos tratar de questões relativas à imigração italiana na cidade de São Paulo no início do século XX, à influência desses imigrantes na gastronomia, na ocupação do espaço urbano, na política, na industrialização e na própria linguagem do paulistano.

Para a realização da contextualização histórica será exibido um documentário intitulado “A Imigração italiana para o Brasil” (2009), a respeito desse período histórico que retrate os aspectos acima mencionados e, posteriormente, será exigido um relato individual dos fatos que mais chamaram a atenção do aluno.

### **CONTEXTUALIZAÇÃO ESTILÍSTICA**

A contextualização estilística tem o objetivo de analisar o diálogo entre a obra e o período literário e a forma como um necessita do outro para ocorrer. A contextualização de “Brás, Bexiga e Barra Funda” (MACHADO, 1994) deverá abarcar as questões referentes ao modernismo no que concerne à inovação temática e linguística.

Para tanto, realizaremos a leitura de alguns poemas selecionados e do “Prefácio Interessantíssimo”, de “Pauliceia Desvairada”, de Mário de Andrade (1987). Com essa atividade, pretendemos identificar, junto com os alunos, as propostas que o grupo modernista intentava e sua concretização nas obras, como a ruptura com os modelos poéticos parnasianos, a busca de temas que retratassem a realidade local e uma linguagem menos rebuscada, apurada, requintada e pretensiosa como pretendia o parnasianismo. Isso porque,

mesmo assim a linguagem modernista não foi menos simples, pelo menos em sentido alegórico e/ou metafórico.

### **CONTEXTUALIZAÇÃO POÉTICA**

Com a contextualização poética pretendemos verificar a estruturação e composição da obra. Nessa etapa, buscaremos analisar como a obra está estruturada de acordo com o gênero – conto – e de que forma o autor buscou concretizar as propostas modernistas referentes à linguagem.

No que se refere ao gênero, proporemos a leitura de uma crônica de Alcântara que posteriormente se transformou em conto e analisaremos alguns dos elementos presentes nesse, as similaridades e diferenças de ambos os gêneros.

Com relação ao trabalho com a linguagem, analisaremos a oralidade presente nos escritos de Alcântara, como ele representa os sons, o cenário urbano e as questões em busca de uma “prosa pura”, como o próprio escritor defendia. Para a finalização dessa etapa levaremos aos alunos um fragmento de “La divina increnca”, de Juó Bananére (2001), pseudônimo usado pelo escritor, poeta e engenheiro brasileiro Alexandre Ribeiro Marcondes Machado para criar obras literárias num *patois* falado pela numerosíssima colônia italiana de São Paulo na primeira metade do século XX. “La Divina Increnca” é considerada sua principal obra e constitui uma paródia “Divina Comédia”, de Dante Alighieri. Seus textos são marcados por uma linguagem satírica e autolaudatória a fim de que eles possam verificar o português macarrônico criado pelo escritor numa alusão bem humorada à mistura linguística ocorrida em São Paulo em consequência da colonização.

### **CONTEXTUALIZAÇÃO CRÍTICA**

Esta contextualização está centrada na recepção crítica da obra, ou seja, na análise de outras leituras do texto. No caso de “Brás, Bexiga e Barra Funda”, encontramos vasto material crítico, desde textos escritos no período de publicação da obra até estudos mais recentes acerca da produção de Alcântara Machado.

Para essa etapa será apresentada aos alunos uma seleção de comentários críticos publicados por diversos intelectuais em decorrência da morte do escritor (Em memória de Antônio de Alcântara Machado) e alguns fragmentos de estudos mais recentes, como o do pesquisador Francisco de Assis Barbosa.

Como atividade de registro, pediremos aos alunos que elaborem, individualmente, um comentário crítico a respeito do livro.

### **CONTEXTUALIZAÇÃO PRESENTIFICADORA**

A presentificação é um tipo de contextualização que busca uma correspondência da obra com o momento da leitura, uma atualização dos aspectos abordados no texto e a correlação com a atualidade. Em “Brás, Bexiga e Barra Funda”, vários pontos podem ser tomados como análise: o espaço urbano da cidade de São Paulo, o humor presente na escrita de Alcântara, as relações sociais entre grupos díspares, a marginalização desses grupos e as relações de trabalho, dentre outros.

Escolhemos para a contextualização presentificadora uma análise centrada no espaço urbano, destacando como o escritor representava a ebulição da metrópole em desenvolvimento, e a leitura de uma crônica de Márcia Tiburi (2015) intitulada “No metrô”, que apresenta uma visão contemporânea da velocidade moderna da capital paulista e as relações humanas decorrentes desse panorama.

### **CONTEXTUALIZAÇÃO TEMÁTICA**

Nesta contextualização nos deparamos com os temas possíveis apresentados pela obra. Em “Brás, Bexiga e Barra Funda” encontramos algumas características singulares possíveis de tematização, por exemplo, o imigrante italiano como figura relevante na formação do povo brasileiro, o preconceito com os imigrantes, as relações de poder que a posição social favorecia e até a oralidade com que o escritor estrutura o livro.

Para a contextualização temática elegemos a questão do imigrante como centro de análise, como e por que as pessoas realizam o processo migratório e quais as similaridades e diferenças desse processo no início dos dois séculos (XX e XXI). Como atividade, um vídeo do documentário intitulado “Roma-Itália” apresentado pelo programa de televisão “O mundo segundo os brasileiros”<sup>ii</sup>, que retrata brasileiros fazendo o caminho inverso, de volta para a Itália (ROMA-ITÁLIA, 2011).

### **SEGUNDA INTERPRETAÇÃO (5)**

A segunda interpretação, ao contrário da primeira, exige uma leitura mais aprofundada por parte dos alunos de um dos aspectos selecionados na obra. Essa etapa será

realizada logo após a finalização das contextualizações e deverá utilizar uma aula ou será em conjunto com o professor de Produção de Texto.

Para tanto, utilizaremos uma proposta de redação exigida pela prova do ENEM (Exame Nacional Ensino Médio) no ano de 2012, na qual são apresentados três textos de apoio, um a respeito da formação do país com a vinda dos imigrantes no início do século XX e os outros dois textos sobre os imigrantes haitianos e cubanos que buscam o Brasil, hoje, como alternativa de melhores condições de vida. (PEREIRA, 2012)

Dessa forma, pretendemos levantar com os alunos uma discussão acerca da imigração no início do século XX e sobre a importância do imigrante para a formação nacional nesse primeiro período, a fim de estabelecer uma comparação com a imigração que acontece atualmente, apontando características comuns aos dois grupos e diferenças. Como registro da atividade, trabalharemos com a proposta de dissertação exigida pelo ENEM – O movimento migratório para o Brasil no século XXI.

A importância da segunda interpretação reside no fato de ela ser compartilhada entre os leitores. Após as etapas de contextualização, os alunos estão aptos a desenvolver um saber coletivo a respeito da obra, que resulta em um mesmo horizonte de leitura. Conforme ressalta Cosson (2006, p. 94), o que identifica o leitor literário é o reconhecimento de que uma obra literária não se esgota, antes se amplia e se renova pelas várias abordagens que suscita.

## **EXPANSÃO**

A expansão consiste num processo de extrapolação ou intertextualidade entre obras literárias, a ligação que a obra estabelece com textos anteriores, pertencentes a um mesmo padrão estético, ou obras que dialoguem em algum aspecto. Pela expansão, o professor pode sugerir a próxima obra a ser lida pela turma.

No nosso caso, selecionamos a obra “Eles eram muitos cavalos” de Luiz Rufatto (2013) como proposta de leitura, ressaltando a presença do espaço urbano, nesse caso a cidade de São Paulo, na contemporaneidade. Assim, os alunos poderiam perceber como os autores – Alcântara e Rufatto – retratam a urbe em diferentes períodos e quais elementos são passíveis de análise em cada momento, desde o trabalho com a linguagem até a representação de aspectos concernentes à modernidade.

Entretanto, enfatizamos que a obra de Rufatto é uma dentre várias que podem ser sugeridas na expansão. Aqui, tomamos como elemento de ligação entre os textos o

espaço urbano, mas outras características podem funcionar como norteadoras para outras leituras, como a presença do imigrante, o preconceito sofrido por grupos marginalizados, as referências à inovação com a linguagem, dentre outros.

Com relação à avaliação no processo de letramento, utilizamos as diversas atividades de registro e produções escritas acerca da compreensão da obra. Entendendo que o conteúdo apreendido do texto literário não deve ser avaliado por meio de testes e questões que exigem respostas específicas, optamos pela avaliação contínua durante o processo da sequência, no qual o leitor expõe sua interpretação e entendimento do texto.

## CONCLUSÃO

O trabalho de letramento literário realizado mediante a Sequência Expandida de Cosson não se restringe aos itens abordados neste artigo, uma vez que cria possibilidades múltiplas para o trabalho docente com as obras literárias. O que analisamos e consideramos primordial na proposta é o caráter promotor da construção de inferências decorrendo na interação entre o conhecimento e interpretação contínua e autônoma do aluno produzindo o que nas palavras de Piaget apontaria para significação do conhecimento. Ou seja, um processo construtivo, gradativo, interativo e criativo entre o objeto a ser conhecido (obra literária) e o sujeito.

O elemento despertador do interesse do aluno se deve, de um lado, à convocação de interpretação constante promovendo a articulação de conteúdos, o que torna a obra contextualizada e, assim, significativa para o aluno. Além disso, ao se utilizarem diversidade nos textos e recursos para a análise e interpretação da obra em questão, possibilita-se ao leitor um encontro com referenciais importantes para a formação crítica do indivíduo. O professor surge como o organizador desse processo, na medida em que lança a proposta e faz as perguntas, mas quem constrói ideias é o aluno.

Com isso, encontramos nessas propostas alternativas de trabalho com a literatura escolarizada, que permitem que a disciplina não caia na armadilha do ensino literário voltado para os exames vestibulares, que não se afigure como depósito de nomes, datas e características inerentes aos períodos literários, mas que seja um conjunto de atividades que envolvam e despertem o interesse dos alunos e os façam criar um repertório textual que lhes dê autonomia para outras leituras e inferências. Como pesquisadores e professores temos o dever de inserir a obra literária na escola, ensinando os alunos a lerem literatura de uma forma mais consciente e crítica para que reconheçam sua importância como

registro cultural e intelectual da sociedade. Com isso esperamos promover reflexões sobre a construção do conhecimento, bem como sobre a formação de professores.

## Notas

<sup>i</sup> Documentário apresentado em programa de televisão

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. Prefácio interessantíssimo [a Paulicéia desvairada]. In: \_\_\_\_\_. *Poesias completas*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987. p. 17-31.

BARBOSA, f. de A. Nota sobre António de Alcântara Machado. In: MACHADO, António de Alcântara. *Novelas Paulistas*. Belo Horizonte-Rio de Janeiro: Garnier, 1981. Nota introdutória.

BIANCHINI, L. G. B. et al. Significações do erro em alunos do 6º ano do ensino fundamental, frequentadores da sala de apoio à aprendizagem. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL, 2009, Marília. *Anais...* Marília: UNESP, 2009. p. 60-61.

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. São Paulo: Ouro Sobre Azul, 2004. p. 169-191.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

DOLLE, J.-M.; BELLANO, D. *Essas crianças que não aprendem: diagnósticos e terapias cognitivas*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

JUÓ BANANÉRE. *La Divina Increnca*. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2001.

LATANSIO, V. D. A. *Significações na epistemologia genética: contribuições para uma teoria do conhecimento*. 2010. 108 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

MACHADO, A. de A. *Cavaquinho e Saxofone (solos)*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1940.

\_\_\_\_\_. *Novelas paulistas*. Rio de Janeiro: Garnier, 1994.

MONTOYA, O. D. A. *Piaget e a criança favelada*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

PEREIRA, C. D. P. Análise de Tema de Redação. *Infoenem*, São Paulo, out. 2012. Disponível em <<https://www.infoenem.com.br/analise-de-tema-de-redacao-enem-2012/>> . Acesso em: 22 jan. 2015.

PERRONE-MOISÉS, L. Consideração intempestiva sobre o ensino da literatura. In: \_\_\_\_\_. *Inútil poesia e outros ensaios breves*. São Paulo: Cia das Letras, 2000. p. 345-351.

PIAGET, J. . *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. Petrópolis: Vozes, 1967.

\_\_\_\_\_. *Inteligencia e afectividad*. Buenos Aires: Aique, 1954.

PIAGET, J.; GARCÍA, R. *Hacia una lógica de significaciones*. México: Gedisa, 1989.

RAMOZZI-CHIAROTINO, Z. Sistemas lógicos e sistemas de significação na obra de Jean Piaget. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 21-23, 1991.

ROMA-ITÁLIA. O mundo segundo os brasileiros. São Paulo, Rede Bandeirantes, 4 de janeiro de 2011.

RUFFATO, L. *Eram eles muitos cavalos*. 11. ed. São Paulo: Cia das Letras, 2013.

SANTOS, L.M.P.; COSTA, A.M.; GIRARDI, S.N. Programa Mais Médicos: uma ação efetiva para reduzir iniquidades em saúde. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro , v. 20, n. 11, p. 3547-3552, nov. 2015 . Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232015001103547&lng=pt&nrm=iso)

81232015001103547&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 dez. 2015.

<http://dx.doi.org/10.1590/1413-812320152011.07252015>.

TIBURI, Márcia. *No metrô*. Disponível em:

<<http://www.vidabreve.com/antigo/uncategorized/no-metro>>. Acesso em: 6 fev. 2015.

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

VASCONCELOS, M. S. *Piaget: epistemologia e construção da criatividade*. 2007. 171 f. Tese (Livre Docência em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2007.

Recebido em julho de 2015.

Aprovado em outubro de 2015.