

LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL: MEDIAÇÃO DE LEITURA EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM TORNO DE DOM QUIXOTE

Juliane Alves Araújo Costa *
Cláudio José de Almeida Mello **

Resumo: A aplicação de estratégias de leitura e a utilização de métodos de ensino da literatura concebida como prática social tornaram-se, sobretudo com a disseminação a partir da década de 1980 no Brasil da concepção interacionista de linguagem e da teoria da Estética da Recepção, foco de interesse de professores e pesquisadores motivados em promover a leitura literária. Inserido nesse contexto acadêmico e pedagógico, este trabalho apresenta alternativas para o desenvolvimento da leitura literária como prática social na perspectiva do letramento literário, utilizando estratégias e mediação de leitura para trabalhar o desenvolvimento de capacidades implicadas no processo de aprendizagem. Como ilustração da reflexão teórico-metodológica, apresenta-se uma abordagem de leitura com uma sequência didática (SD) para o ensino fundamental que poderá ser adequada a contextos reais e colocada em prática por professores, tendo como texto modelo *Dom Quixote* de Miguel de Cervantes e várias adaptações dessa obra. Nessa proposta, as contribuições dos âmbitos teóricos favorecem a equalização do binômio cognição-fruição, fundamentais para a promoção da leitura literária a partir da escola. O objetivo é explicitar como uma aproximação com diferentes produções literárias e gêneros textuais, de forma comparativa, pode propiciar o prazer do texto por meio da vivência da experiência estética, por um leitor autônomo. Conclui-se que por meio de um trabalho de mediação de leitura alicerçado na perspectiva do letramento, os estudantes podem ser motivados a ler, produzir sentidos e apropriar-se do texto literário de forma crítica, envolvendo o seu contexto social, na esteira do pensamento de Cosson, Colomer, Munita e Manresa.

Palavras-chave: Formação do leitor. Letramento literário. Estratégias de leitura. Mediação de leitura. Sequência didática.

READING AS SOCIAL PRACTICE: MEDIATION OF READING IN A DIDACTIC SEQUENCE AROUND DOM QUIXOTE

Abstract: The application of reading strategies and the use of teaching methods of literature conceived as social practice became, especially with the dissemination from the 1980s in Brazil of the interactionist conception of language and the theory of reception aesthetics, focus of interest of teachers and researchers motivated to promote the literary reading. Inserted in this academic and pedagogical context, this paper presents alternatives for the development of literary reading as a social practice in the perspective of literary literacy, using strategies and reading mediation to work on the development of capacities implied in the learning process. As a theoretical-methodological reflection, a reading approach with a didactic sequence (SD) for elementary school that can be adequate to real contexts and put into practice by teachers, having as a model text *Don Quixote* by Miguel de Cervantes and some adaptations of this work. In this proposal, the contributions of the theoretical areas favor the equalization of the binomial cognition-fruition, fundamental for the promotion of literary reading from the school. The objective is to explain how an approximation with different literary productions and textual genre, in a comparative way, can propitiate the pleasure of the text through the experience of the aesthetic experience, by an autonomous reader. Results suggest that through a mediation of reading based on the literacy perspective, students can be motivated to read, produce meanings and appropriate the literary text in a critical way, involving their social context, according to Cosson, Colomer and Munita & Manresa.

Keywords: The making of the reader. Literary literacy. Reading strategies. Mediation of reading. Didactic sequence.

Introdução

O ensino da leitura literária focado na estrutura do texto fechado sobre si e na transmissão da historiografia literária permeou por muito tempo a educação escolar. Embora seja uma prática ultrapassada, alguns professores ainda encontram barreiras para romper com esse encaminhamento, pois sua aprendizagem escolar e formação acadêmica se estabeleceram sob a influência desses modelos, o que contribui para a reprodução do modelo de ensino, como demonstraram Oliveira (2007) sobre o ensino de literatura nos cursos de Letras do Estado do Paraná, e Oliveira (2013) acerca da relação entre formação e práticas de ensino no Estado de São Paulo. Também influencia esse quadro a prática de ensino de literatura por meio de apostilas ou livros didáticos, que oferecem mormente fragmentos de textos apresentados em função dos estilos de época ordenados de forma diacrônica, e ainda a carência de uma articulação escolar que contribua para a promoção da leitura literária em uma perspectiva social (COLOMER, 2007). Tudo isso colabora para o baixo índice de leitura verificado no país, como tem mostrado as sucessivas edições da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (FAILLA, 2016).

Para contrapor esse contexto de ensino, apresentamos reflexões sobre o trabalho com a leitura literária na escola pelo viés do letramento, com subsídios para uma educação contextualizada, na qual os conteúdos escolares se relacionam com a realidade do aluno por meio de um processo de ensino e aprendizagem centrado nas suas necessidades, e uma atuação do professor como mediador de leitura.

Iniciamos apresentando os marcos teóricos que fundamentam as mudanças de paradigmas em relação à linguagem (BAKHTIN/VOLOSCHINOV, 2006) e ao leitor (JAUSS, 1994). Em seguida, apresentamos como essas teorias propiciaram o surgimento de abordagens em contexto de ensino, como a mediação de leitura (MUNITA; MANRESA, 2012) e o letramento (COSSON, 2011). Por fim, ilustramos como uma proposta de ensino elaborada com fundamentação nesse arcabouço pode ser desenvolvida, na forma de uma Sequência Didática que, adaptada de acordo com contextos reais, poderá ser colocada em prática por professores.

Concepção interacionista de linguagem

Na segunda metade do século XX, tornaram-se hegemônicos no Brasil modelos de ensino de língua e literatura baseados em fundamentos advindos do

Estruturalismo. Mas a partir da década de 1980, sobretudo por influência de novas teorias que influenciaram as áreas da pedagogia (VYGOTSKY, 1989) e das linguagens (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006), aquela homogeneidade passou a ser paulatinamente abalada, até que, já nas últimas décadas do século passado, a perspectiva interacionista da linguagem ganhou destaque no país, tendo em vista a consideração da língua como um fenômeno sócio-ideológico e seu caráter dialógico, advindo da função do “outro” no uso da linguagem em contextos sociais concretos (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006).

Nessa formulação teórica, a linguagem passa por transformações no decorrer dos tempos e depende do contexto, por isso sua característica histórico-social. É o procedimento de interação entre o individual e o coletivo que faz com que o signo conquiste seu valor real. Por isso, reafirma-se a ideia de que o estudo da linguagem não pode ser feito de forma isolada, não pode ser considerado estritamente como um sistema de signos, mas sim algo colocado em prática entre o eu e o outro, relacionado à interação verbal, porque a linguagem é construída durante o seu uso, e nesse sentido, ela é considerada social e inacabada (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006).

Estética da Recepção

Ainda que por caminhos filosóficos distintos da concepção interacionista de linguagem de Bakhtin/Volochinov, de fundamentação materialista, portanto mais social, na teoria da Estética da Recepção divulgada por Jauss (1994), originada da fenomenologia de Gadamer (1999), portanto mais subjetiva, também há uma valorização do leitor como sujeito responsável pela produção de sentidos do texto. Surgida como uma provocação à história da literatura e como crítica à corrente formalista, por estas desprezarem o papel do leitor na recepção do texto, a Estética da Recepção considera os fatores históricos, culturais e sociais como fundamentais na compreensão do texto, enfatizando o papel central do leitor, pois é ele quem dá sentido à obra, quem estabelece um significado que o texto em si não possui (ZILBERMAN, 1989). Assim, de acordo com Wolfgang Iser “[...] o leitor converte-se numa peça essencial da obra, que só pode ser compreendida enquanto uma modalidade de comunicação.” (ZILBERMAN, 1989, p. 15). É por isso que, segundo Zilberman, Jauss “[...] sugere que o foco deve cair sobre o leitor ou a recepção, e não exclusivamente sobre o autor e a produção.” (ZILBERMAN, 1989, p. 49).

Nessa linha teórica, o conceito de leitor está sustentado em duas categorias: a de horizonte de expectativas, que diz respeito ao conhecimento e todas as vivências do leitor, mobilizadas para a compreensão da obra; e a categoria da emancipação, em que a obra a ser lida acrescenta algo ao horizonte de expectativas do leitor, desafiando-o a seguir novos caminhos de leitura, modelos e regras, alterando sua visão de mundo. Como “[...] a recepção representa um envolvimento intelectual, sensorial e emotivo com a obra, o leitor tende a se identificar com essas normas, transformadas assim, em modelos de ação.” (ZILBERMAN, 1989, p. 50). Mas é o leitor quem aceita ou rejeita esses caminhos, de acordo com seus interesses, objetivos e experiências.

Sobre o horizonte de expectativa, considera-se que o leitor vincula o texto com suas vivências, seus conhecimentos prévios. Pioneiro da Estética da Recepção, Jauss (1994) busca no filósofo alemão Gadamer (1999) a formulação de que a compreensão humana se constitui por meio dessa fusão de horizontes de expectativas. As coisas, objetos ou obras literárias não têm um sentido “em si”, pois como cada sujeito ou leitor tem sua experiência particular, cada coisa ou obra ganha significado de acordo com o conhecimento de mundo do intérprete, seu horizonte de expectativas.

Vejamos agora de que forma essas duas correntes teóricas, a concepção interacionista de linguagem de Bakhtin/Volochinov (2006) e a Estética da Recepção de Jauss (1994), fundamentaram concepções de ensino e procedimentos para a promoção da leitura literária em ambiente escolar: o letramento literário (COSSON) e a mediação de leitura (MUNITA; MANRESA, 2012), os quais orientam a sequência didática que apresentamos neste artigo como forma de ilustrar uma possibilidade de ensino de literatura sob esses referenciais teóricos e metodológicos.

Letramento literário

A partir da concepção de interacionista de linguagem, passaram-se a ser produzidos, já na década de 1980, encaminhamentos metodológicos superando a visão de ensino focada apenas no texto, de forma intrínseca, e que deu lugar ao estudos do letramento, que concebe o uso da escrita em um contexto de efetiva prática social, e não como mera decodificação.

Assim, as contribuições de Bakhtin/Voloshinov (2006) na área dos estudos linguísticos e literários se apresentam como um marco para a mudança nas

concepções de leitura e de texto, do seu contexto de produção e do papel do leitor, apresentando a importância do sentido dialógico de toda palavra, no qual o texto surge como um espaço de compartilhamento e comunicação, reafirmando a condição social da linguagem.

Em ambiente escolar, essa interação se potencializa quando o aluno dialoga com seus colegas sobre o entendimento de determinado texto, oportunidade em que, ao internalizar, verificar, rejeitar as várias interpretações, engendra-se uma relação de negociação dos sentidos do texto, o que contribui para uma compreensão mais aprofundada do texto.

Deste modo, o novo olhar para o ensino da língua e da literatura que considera a interação social em suas práticas relaciona-se ao objetivo das atividades de oralidade, leitura e escrita, empregando a língua nas situações reais de uso, fato que contribui para ampliação do domínio linguístico. O letramento literário busca formar um leitor que entenda uma obra de maneira mais aprofundada, sinta gosto e motivação pela leitura e possa ele mesmo buscar novas obras, fazendo associações dentro da tradição literária em que a obra se insere (COSSON, 2011). Para tanto, o educador:

[...] deve compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2011, p. 61).

Esse trabalho educativo propicia uma construção dos sentidos da obra, na qual o leitor indaga os sentidos do texto, com questionamentos como: quem e quando diz, o quê, como, para quê e para quem diz. O letramento envolve uma análise dos detalhes do texto, considerando o seu contexto e como uma obra pode dialogar com outros tantos textos. Tudo isso é aprendido na escola, em um ensino planejado de forma adequada para cada turma de alunos.

A proposta de trabalhar a leitura literária na perspectiva do letramento implica que a prática pedagógica esteja voltada para a formação de leitores autônomos, com um trabalho que valoriza o mundo da escrita, de modo que o aluno tenha contato com uma grande diversidade de textos de diferentes contextos sociais, para desenvolver o

pensamento crítico. Trata-se de um recurso que pode auxiliar na compreensão do texto por parte dos alunos, levando-os a compreender e a relacionar aspectos da estrutura profunda do texto com sua própria vida, associando a leitura a sua prática social, e não como um trabalho meramente escolar (MELLO, 2013).

A abordagem dialógica com as obras literárias oferece aprendizados e conhecimentos por meio da análise e apropriação dos valores disseminados pelos textos, relacionados à realidade social e histórica dos alunos. Quando esse trabalho é realizado com base na proposta do letramento, ele deixa de ser uma atividade apenas disciplinar, oferecendo novos aprendizados e reflexões sobre questões éticas, políticas e ideológicas, formando leitores críticos.

O trabalho com a leitura, na perspectiva do letramento promove aprendizados a partir da interação, dos debates, reflexões e questionamentos, sendo fatores diferenciais para a socialização, o exercício da cidadania, por meio de uma construção do conhecimento que vai além do currículo escolar, atingindo a vida do aluno.

Mediação de leitura

A associação das teorias recepcionais de texto e da concepção social de linguagem consistem em diferencial para efetivar a leitura literária como prática social, pela incorporação de encaminhamentos metodológicos nas aulas que deem ênfase à recepção das obras, tal como previsto na *Estética da Recepção*, ao mesmo tempo em que se cria um ambiente de ensino que considere o discurso como prática social (MELLO, 2013).

Para que os conceitos abordados possam ser postos em prática, o papel do professor melhor se define como o de mediador, que auxilia o aluno a compreender e reconhecer aspectos das obras, pois o pensamento não se desenvolve de forma independente, fechado em si, mas sim por meio da mediação de sinais e instrumentos culturais compartilhados pelas pessoas (VYGOTSKY, 1989). Pela sua atuação mediadora, o professor contribui para que o aluno seja um leitor competente, ensinando-o a reconhecer na obra tratamentos estéticos, convertendo-se portanto em uma espécie de ponte para auxiliá-lo a otimizar sua dedicação frente aos níveis de dificuldade dos textos mais complexos.

Aqui importa compreender a força da ideia de Zona de desenvolvimento proximal proposta por Vygotski (1989), pois a mediação na promoção da leitura

literária não é algo espontâneo nem acessório. Bem mais que isso, “Hablar de la lectura implica focalizar, en primera instancia, en la idea de zona de desarrollo próximo [...]” (MUNITA; MANRESA, 2012, p. 119), pois a mediação está inserida não só em situações de ensino formal, mas sim em tudo que o ser humano faz. Atendendo ao fato de que a relação do indivíduo com o mundo é indireta, há grande vantagem em explorar elementos para realizar a mediação. Desta forma, quando o aluno interage com o outro, seja o professor ou outro colega que pode auxiliá-lo ou compartilhar a experiência de leitura, ele aprende e se desenvolve.

Uma das atividades mais produtivas na mediação é a discussão literária, ação que se filia à concepção dialógica de linguagem ao promover o confronto de ideias e a consciência da participação do outro na produção de sentidos do texto. Por meio dessa atividade os alunos podem negociar os sentidos do texto, apreciando, interpretando, refletindo juntos sobre a obra lida, tanto em grupos entre si como com o mediador, que conduz o trabalho. Esse tipo de prática educativa afasta-se do modelo transmissivo de conhecimentos cristalizados sobre a literatura, em que o mestre somente expõe os conteúdos para que o aluno os absorva de forma mecânica; em vez disso, nas discussões literárias realizadas durante as leituras compartilhadas ele disponibiliza caminhos para que o aluno exponha seu ponto de vista em situações de efetiva interação social. Cria-se assim um contexto de ensino-aprendizagem dinâmico, cabendo ao mediador interferir nos momentos precisos para esclarecer dúvidas, fazer questionamentos, propor hipóteses, ou, quando percebe que o trabalho interpretativo está fluindo, manter-se em silêncio, um silêncio significativo e pedagógico, possibilitando assim aos alunos tornarem-se leitores autônomos.

Uma vez compreendida a essência desse tipo de atividade, cada professor estabelece quais intervenções são mais adequadas em cada contexto real de ensino. As possibilidades são muitas: estabelecer vínculo entre os conhecimentos prévios dos alunos e a perspectiva do autor da obra; ancorar as interpretações dos alunos com elementos que o próprio texto oferece; instigar os alunos para que eles percebam o efeito de sentido a partir de escolhas linguísticas do escritor (MUNITA; MANRESA, 2012), etc. Além disso, o professor incentiva os alunos a apresentarem outras possibilidades interpretativas que contribuam para que a literatura seja compreendida como algo que diz respeito às suas vidas, e cujos sentidos não são únicos e estritamente relacionados ao texto em si, mas se relacionam com a recepção do leitor,

com seu repertório literário, sua experiência leitora prévia, a qual “[...] también puede modificar respuestas que muestran las conexiones entre el texto y otros textos (categoria intertextual), e incluso las respuestas sobre los elementos de la historia (categoria referencial).” (MUNITA; MANRESA, 2012, p. 124-125).

A discussão literária planejada pelo professor-mediador pode incluir elementos que vão desde os conhecimentos pessoais e leituras prévias dos alunos até aspectos da composição textual ou intertextualidades presentes na obra. Acessíveis num primeiro momento, as intervenções do professor podem chegar a questões mais complexas, com perguntas de nível metafórico, as quais favorecem a construção do sentido do texto, que demandam “[...] respuestas de tipo inferencial que hacen avanzar la lectura interpretativa en su vertiente más simbólica e metafórica.” (MUNITA; MANRESA, 2012, p. 133). Dessa maneira, o aluno vai paulatinamente adquirindo a capacidade de realizar sozinho uma leitura inferencial que caracteriza o leitor literário autônomo, com disposição para ler as lacunas e participar do confronto de ideias instaurado na obra.

Portanto, a mediação literária não se trata de um momento de livre conversa sobre literatura de maneira vaga e sem finalidade educacional, mas trata-se de um mecanismo de construção de saberes literários e apropriação da obra para a vida dos alunos leitores, o que pode incluir conhecimentos da teoria ou da história literária, mas nunca se fixam neles como um fim em si.

Na mediação de leitura, é interessante considerar a obra como faz Munita (2018), que usa a metáfora da “casa” para pensar o texto literário. O leitor é capaz de desfrutá-la mesmo sem chegar ao mais íntimo desse “espaço”. Mas para que ele possa adentrar na obra profundamente é relevante que o professor mostre como funciona essa “casa”, criar caminhos para que o aluno perceba o que o comove a partir da composição estética ou da linguagem do texto literário.

A mediação inclui também a utilização de estratégias de leitura, as quais permitem ao leitor decodificar, compreender e interpretar o texto, e elucidar aspectos com os quais se depara no decorrer da leitura, tornando-se assim autônomo no processamento da leitura (MENEGASSI, 2005), com quatro estratégias de leitura: seleção, antecipação, inferência e verificação.

Na seleção são desenvolvidas ações que potencializam a capacidade de decidir qual texto ler. Assim, o leitor pode optar por um ou mais textos, utilizando um

diferencial para identificar as ideias relevantes neles contidas, de acordo com a sua leitura. Na antecipação, há a construção de hipóteses que o leitor produz sobre o texto, atribuindo significados mesmo com a leitura de elementos pré-textuais, como apenas o título, o que otimizará a incorporação de novos significados à medida que ele adentra no texto. A inferência engloba ações que unem o conhecimento que não está explícito no texto, mas que é identificado pelo leitor por meio das suas percepções e do seu conhecimento prévio. É o sentido dado ao texto a partir da construção de novas informações, pois durante a leitura o leitor aciona conhecimentos que estão na sua memória. Já a última etapa, a verificação, consiste na confirmação da antecipação e da inferência, construídas durante o processamento da leitura (MENEGASSI, 2005).

A incorporação dessas estratégias de leitura advindas da psicolinguística na SD favorece a percepção de linguagens e intertextualidades, a relação entre os diversos discursos presentes no texto (interdiscursividade), propiciando a formação de um leitor atento e crítico (CALEFFI; MELLO, 2013).

Assim, a mediação de leitura propicia um repensar sobre a forma de abordagem dos textos literários no contexto escolar, passando dos conhecimentos literários e/ou acadêmicos para a prática social, em um trabalho didático específico para cada público (MELLO, 2008). Desse modo, o professor pode contribuir para a inserção dos alunos no mundo da leitura, associando a construção do conhecimento a momentos de deleite estético, com capacidades que demandam distintos letramentos, de acordo com os objetivos de cada leitura.

Sequência didática em torno de *Dom Quixote*: versão original e adaptações em vários gêneros textuais

Para ilustrar a equalização dos referenciais teóricos recepcionais e dialógicos aos encaminhamentos metodológicos da mediação de leitura, que inclui estratégias de leitura e o letramento literário, apresentamos uma sequência didática (SD), a qual fica disponível, após as devidas adequações a cada contexto real de ensino, para utilização por professores em suas práticas pedagógicas.

O público-alvo desta proposta de sequência didática é um 6º ano do Ensino Fundamental, assim definido em razão da adequação das atividades ao desenvolvimento cognitivo da faixa etária dos alunos. O trabalho tem duração de um semestre letivo e está dividido em seis fases: motivação, introdução à obra, leitura,

interpretação, atividade complementar e avaliação. O corpus de leitura são dois capítulos de *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes (1971), e algumas adaptações dessa obra em diversos gêneros textuais, apresentadas abaixo. Baseada na concepção dialógica de linguagem de Bakhtin/Volochinov e visando ao letramento literário, a leitura e a compreensão do texto, a SD, sintetizada no quadro 1 a seguir, acontece em situações de interação social. O objetivo é oportunizar ao aluno um contato com obras literárias não apenas pela exposição, mas motivando-o para que, a partir delas, sinta interesse em buscar de modo independente novas leituras e tenha a possibilidade de entender a construção das obras como criação estética.

Quadro 1 – Organização da Sequência didática

Fase	Descrição
1 Motivação	Duração: 2 aulas Objetivo: despertar interesse pela obra Ações: discussão sobre justiça; audiência filme; antecipação de sentidos
2 Introdução à obra	Duração: 2 aulas Objetivo: aproximação à leitura da obra Ações: leitura compartilhada pelos alunos de adaptações; uso de gêneros textuais; estratégias de leitura
3 Leitura	Duração: 5 a 6 aulas Objetivo: fazer a recepção da obra original e compará-la com adaptações Ações: Leitura compartilhada por professor e alunos de 2 capítulos de <i>Dom Quixote</i> , de Cervantes; uso e explicitação de estratégias de leitura; comparação da literatura com filme; distinção entre gêneros textuais
4 Interpretação	Duração: 2 aulas Objetivo: Apropriar-se da obra, questionar valores sociais e fazer o exercício da alteridade Ações: discussão literária; intervenções do professor durante mediação de leitura
5 Atividade Complementar	Duração: 4 aulas Objetivo: Aprofundar a compreensão temática e estética, enriquecer a interpretação Ações: Produção de desenhos, leitura de poemas e pinturas, audição de músicas, comparações interartes, leituras compartilhadas
6 Avaliação	Duração: 4 aulas Objetivo: Assimilar e verificar aprendizagem Ações: Produção de versões do <i>Dom Quixote</i> , publicação de livro ou exposição dos trabalhos de autoria dos alunos, reelaboração de textos com análises linguísticas e estéticas.

Fonte: elaborado pelos autores.

Tendo em mente a perspectiva do letramento e a constante ênfase no leitor, pressuposto da Estética da Recepção, a SD inicia pela Motivação. Já que a personagem Dom Quixote lutava em prol da justiça, a proposta inicial é uma conversa breve acerca do que os alunos entendem sobre o tema. O professor solicita a narração de algo que eles próprios passaram ou observaram em seu entorno social envolvendo

justiça ou injustiça. Depois disso, há o questionamento para saber a diferenciação entre justiça e vingança. A motivação tem duração de duas aulas, pois nesta primeira fase o objetivo é fazer com que aluno desperte o interesse pela obra que será lida futuramente. Para auxiliar na motivação exibe-se o filme *Donkey Xote*, com direção de Jose Pozo (2007), baseada na obra literária. O aluno tem contato com questões que estarão presentes nas discussões, como a personalidade das personagens principais, Dom Quixote e Sancho Pança. Nessa etapa são abordadas questões relacionadas à antecipação de sentidos, como: quem é Dom Quixote? Que história será contada? O que sabem sobre narrativa de cavalaria? Algumas dessas questões acionam outras, a partir das respostas dos alunos, e podem dar lugar à mobilização de inferências.

Findada a etapa da motivação, passa-se para a parte da introdução à obra e sua leitura. Nesta fase, lê-se em sala de aula o livro *Monteiro Lobato em quadrinhos* (LOBATO, 2007), que consiste em uma adaptação pela Editora Globo da obra *Dom Quixote das crianças*, de Monteiro Lobato (1994). Para a execução desta leitura de forma compartilhada pede-se que os alunos se dividam em grupos. Todos os alunos leem uma parte do livro, adotando os discursos diretos dos personagens ou os discursos indiretos do narrador existentes nos balões de pensamento. Depois de lida a adaptação, introduz-se a obra de Monteiro Lobato (1994) *Dom Quixote das crianças*, e lê-se alguns capítulos, como o primeiro e o terceiro, e pergunta-se aos alunos quais diferenças eles puderam observar entre os gêneros textuais da história em quadrinhos e da obra literária, em relação ao enredo, à linguagem escrita, à composição gráfica, etc. Durante as leituras são feitas pausas para explorar estratégias de leituras, indagando sobre as inferências e as antecipações e explicitando as verificações.

A seguir, apresenta-se aos alunos o livro *O último cavaleiro Andante*, de Will Eisner (1999), que conta a história de Dom Quixote, com um final diferente da obra original. Como o livro é curto, pode ser lido na íntegra em sala de aula.

Parte-se então para a terceira etapa da SD, a leitura da história do livro clássico *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes (1971), para que os alunos percebam diferenças entre as adaptações. Em sala de aula, em conjunto, lê-se o capítulo VIII (Do bom sucesso que teve o valoroso D. Quixote na espantosa e jamais imaginada aventura dos moinhos de vento, com outros sucessos dignos de feliz recordação) e o Capítulo LII (Da pendência que teve D. Quixote com o cabreiro, com a rara aventura

dos penitentes, a que felizmente deu fim à custa do seu suor). Durante as leituras são feitas pausas para discutir alguns tópicos com os alunos, trabalhar com as inferências, alusões intertextuais e outras. Pouco a pouco, o professor passa a dar ênfase à conscientização das estratégias de leitura, para que os alunos se apropriem do processo.

Quanto às comparações entre o filme e os textos lidos, a construção de sentidos é realizada de forma conjunta, por meio da interação entre os alunos entre si e com o professor. O professor pode dar destaque ao enfoque dado no filme à procura por Dulcineia. Nessa produção, a real amada de Dom Quixote foi disfarçada de cavaleiro e lutou com o guerreiro. Quando este tenta renunciar ao seu amor, deixando para os “outros” Quixotes (já que no filme tinham outros homens dizendo que eram também o Cavaleiro de La Mancha), ela mostra sua verdadeira identidade, e afirma que só o verdadeiro Quixote renunciaria ao amor da amada. Aqui o professor já pode questioná-los acerca da preferência por um ou mais gêneros textuais, como forma de fazer essa consciência textual cada vez mais presente no processo de leitura.

Durante as 5 ou 6 aulas desta terceira etapa deixa-se que os alunos tenham contato com o idioma do autor, por meio de áudios do livro e o próprio livro em castelhano, que circulará entre eles, bem como a obra traduzida ao português. O professor insere aqui a questão do contexto social, no qual a obra literária foi inscrita, conforme a indicação de Cosson (2011) sobre o letramento literário.

O próximo passo é sobre as práticas de interpretação, 4ª etapa da SD. Antes de começar a analisar a obra, acionam-se as estratégias de leitura, por meio de questionamentos como: o que os alunos acham do papel de Dom Quixote? Como ele pode ser visto por nós, hoje? Esse papel de sonhador é bom? Em qual sentido? Eles fariam o mesmo que o personagem? O que eles fariam se fossem o Sancho Pança, quais conselhos dariam a Dom Quixote? E quais seriam os moinhos de vento na atualidade? Deparamo-nos com eles em alguma fase de nossas vidas? Desta forma, instiga-se os alunos a falarem sobre a percepção da grande importância da obra *Dom Quixote* ainda hoje, como uma forma de trazer à sala de aula a discussão sobre a relativização de valores e da importância de fazer o exercício da alteridade. O professor acompanha as intervenções, sempre mediando para que a interpretação não saia da linha de pensamento do aluno, e para que este perceba aspectos supostamente ao seu alcance, mas que eles não têm claro sem o auxílio do professor.

A leitura da obra é, portanto, partilhada pelo discente e pelo docente, fazendo com que o aluno reflita sobre aquilo que leu. Para tanto, ele pode retornar à leitura de alguns trechos quando preciso, para que possam rever as suas interpretações, levando em conta que as respostas inferenciais também necessitam estar ancoradas no texto, além da experiência pessoal. Nesta quarta etapa, com duração de duas aulas, será promovido o confronto de opiniões, discussões e exposições de ideias.

Durante as atividades complementares, na 5ª etapa deve-se gerar um clima de liberdade criativa: propõe-se que os alunos desenhem algumas das façanhas de Dom Quixote e, em duplas, tenham a oportunidade de modificar os desenhos produzidos pelos colegas, compreendendo assim a intertextualidade.

Para melhorar a compreensão e fixação do conceito de intertextualidade, o professor mostra os quadros *Quixote e Sancho*, de Candido Portinari (1956). Pergunta-se à turma que leitura o pintor faz de cada um deles, quando comparados à obra original, e a que parte da obra remete as imagens.

Encerrada esta atividade, parte-se para outro exercício. Apresenta-se aos alunos o poema “O palácio da ventura”, do escritor português Antero de Quental (1972), e três letras de canções, *Pedrinho*, do Jota Quest (2001), *Margarida*, do Roupas Nova (2008), e *Dom Quixote*, de Maria Rita (2008).

É preciso ler o poema e as letras das músicas em voz alta com a turma. Antes da leitura, coloca-se a música para eles ouvirem. Cada um pode ler um pequeno trecho. São feitas pausas para escutar os comentários dos alunos e chamar a atenção sobre algumas peculiaridades dos poemas e das letras das músicas, como a linguagem utilizada, o que eles percebem como figuras poéticas ou intertextualidades. O docente questiona qual dos textos foi mais difícil de ser entendido. Em caso de dificuldade com vocabulário, recomenda-se o uso do dicionário. Um importante objetivo da mediação nessa etapa é auxiliar os discentes a perceberem peculiaridades poéticas graças ao uso especial da linguagem, apontando o nome das figuras, mas sem fazer disso um exercício estéril de taxonomia.

Como atividade interpretativa, o professor interroga o que cada música faz lembrar de Dom Quixote e Sancho Pança, pedindo que relacionem trechos das músicas e do poema. Pergunta-se também se eles se recordariam da história de Dom Quixote ao lerem esses textos em outro contexto, como um exercício de distanciamento do que estão fazendo no momento. Solicita-se que citem trechos da

obra de Miguel Cervantes que eles leram para justificarem as respostas. Para uma melhor compreensão, chama-se a atenção com esses textos, levando-os a possíveis interpretações e encaminhando-os à percepção de que Dom Quixote é um símbolo universal, tanto para as crianças quanto para os adultos. Por meio de questionamentos, explora-se a importância do personagem e da centralidade da obra para os leitores, ou seu aspecto canônico.

Para que os alunos percebam as construções linguísticas e compreendam seus sentidos, propõem-se as seguintes questões:

1) Explícite características comportamentais dos personagens principais Dom Quixote e Sancho Pança. Elas variam com o desenrolar da narrativa?

2) Quais motivos teriam levado Dom Quixote a perder o juízo? Por que Sancho Pança acompanha o amigo em suas loucuras? Qual é o efeito que a literatura pode ter sobre nossas vidas? Você conhece alguém que se aproxime das características de Dom Quixote? Existem pessoas que se assemelhem a Sancho Pança?

3) Que características o enredo das letras das músicas e do poema compartilham com a obra original?

4) Descreva os perfis das personagens segundo cada um dos textos (letras de música, poema, romance).

5) Caso não tenha aparecido espontaneamente, questionar: que modificações a letra de *Margarida* trouxe ao enredo da história, em relação aos demais textos?

6) Discutir em grupos: Em que medida os demais textos agora influenciam a leitura da obra original? Que característica cada gênero textual mais explora no diálogo intertextual com o obra de Cervantes?

Durante a mediação, o professor considera algumas diretrizes. Os alunos devem observar que variados textos tratam de um mesmo tema e têm uma narrativa semelhante. Logo, esses textos dialogam entre si, com perspectivas diferentes. A esse diálogo entre textos chama-se de intertextualidade, seja ela explícita, com citação direta de palavras, ou implícita, com alusões. Nas 4 aulas desta fase do trabalho o professor também solicita aos alunos para fazerem uma síntese das características de cada gênero textual, como as diferentes formas de linguagem utilizada em cada produção, os recursos gráficos e audiovisuais, a abordagem mais ou menos formal etc.

Por fim, a 6ª etapa, com 4 aulas para avaliação de todo esse processo. Após os alunos conhecerem a história de Dom Quixote e Sancho e o modo de escrita também de Monteiro Lobato, perceberem a intertextualidade, iniciar o processo interpretativo nas produções de diversos gêneros textuais, pede-se então para eles criarem uma aventura de cavalaria na versão feminina, uma aventura em que narrem como duas mulheres sonhadoras marcaram a história da sua época. Podem escrever tanto em prosa quanto em verso, em qualquer gênero textual.

Antes de os alunos iniciarem suas criações, o professor propõe a produção de um livro artesanal com os textos ou a produção de materiais para exposição em espaços da escola, como a biblioteca, salas de aula, corredores, refeitório, a fim de que as produções sejam consideradas como textos reais, e não como meros instrumentos de avaliação. Por este motivo, o professor reserva tempo para reescritas dos textos acompanhadas de revisões linguísticas e enriquecimento das características de cada gênero textual. Os estudantes devem sentir que são verdadeiros autores, já que seus textos serão vistos como textos reais.

Considerações finais

A leitura literária na perspectiva do letramento considera a função social da leitura no processo de ensino e de aprendizagem. Sendo assim, a leitura e a análise de um texto só têm sentido em situações de interlocução do leitor com o texto e com outras experiências para o seu cotidiano.

Essa visão radica na concepção interacionista de linguagem de Bakhtin/Voloshinov (2006), pois toda prática de leitura tem função social, e pode ser trabalhada em sala de aula na perspectiva da interação, oferecendo ao aluno a oportunidade de apropriar-se e refletir sobre os sentidos do que lê em relação a sua vida.

A utilização da sequência didática como procedimento de ensino demonstra que ela favorece o letramento literário, pois permite aos alunos o conhecimento sobre a existência de uma das obras mais célebres do mundo, e faz isso de modo interativo e dinâmico, por meio de diferentes estratégias para mediação da leitura. A SD oferece alternativas para chamar a atenção dos alunos para o fato de que todo texto é um “mosaico de citações” (KRISTEVA, 1978, p. 23). Mas, como consta nos pressupostos da Estética da Recepção, a ênfase em todo o processo de mediação recai no papel

ativo do leitor, pois é ele quem torna o texto, concebido como um complexo linguístico-imaginário, um todo compreensível.

A SD proposta em torno da obra *Dom Quixote* atesta a importância das contribuições teóricas para proceder a um ensino da literatura de forma produtivo, no sentido de identificar caminhos e instrumentos para efetivar a leitura literária como prática social, pois essas bases teóricas favorecem a relação entre a cognição e a fruição, fundamentais para a promoção da leitura literária. A partir do reconhecimento das relações dialógicas entre leitor e texto na produção de sentidos e valorizando os conhecimentos que o aluno já possui, é possível desenvolver um trabalho de mediação em que a leitura literária seja reconhecida pelos alunos-leitores como vital para suas vidas e para que eles se tornem leitores competentes.

Por fim, destacamos no trabalho de mediação a importância de o educador ser ele também um leitor para poder motivar a leitura e intermediar essa construção do conhecimento, buscando caminhos para que as atividades de leitura em sala de aula não se tornem inócuas e maçantes, mas sim prazerosas e produtivas. Por isso, o planejamento é feito de modo que os estudantes deem sentido ao ato de ler e escrever. Já que a escola é muitas vezes o único local onde o aluno tem oportunidade de contato com os livros, é nesse espaço que ele precisa ser motivado para ler uma grande diversidade de obras, desde as mais simples até os clássicos literários, para que ele possa compreender e gostar do que lê.

A sequência didática foi apresentada neste artigo como forma de ilustrar a reflexão teórico-metodológica e agora fica disponível para ser colocada em prática por professores, que poderão adequá-la aos contextos reais de ensino.

Notas

* Juliane Alves Araújo Costa é Licenciada em Letras pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (2011). Possui especialização em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e em Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL). Atualmente é mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). E-mail: jully_yuli@hotmail.com

** Cláudio José de Almeida Mello é licenciado em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Atualmente é docente do Departamento e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e realiza Pós-Doutorado na Universitat Autònoma de Barcelona. E-mail: claudiomello@unicentro.br

Referências

- BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- CALEFFI, Renata; MELLO, Cláudio. Poesia de cordel e letramento: estratégias de leitura para a aproximação de diferentes culturas e linguagens. **Interdisciplinar**, Ano VIII, v.19, n. 01, Itabaiana, jul./dez, 2013.
- CERVANTES, Miguel. **Dom Quixote**. São Paulo: Tecnoprint, 1971.
- COLOMER, Teresa. A articulação escolar da leitura literária. In: _____. **Andar entre livros**. São Paulo: Global, 2007, p. 101-126.
- COLOMER, Teresa.; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. São Paulo: Contexto, 2011.
- EISNER, Will. **O último Cavaleiro andante**: Uma adaptação de Dom Quixote de Miguel de Cervantes. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- FAILLA, Zoara. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. RJ: Sextante, 2016.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Trad. Flávio Paulo Meurer. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como desafio à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- KRISTEVA, Julia. **Semiótica do romance**. Lisboa: Arcádia, 1978.
- LOBATO, Jose Bento Monteiro. **Dom Quixote das crianças**. 27. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 91p.
- MELLO, Cristina. Promoção da leitura no ensino básico. Questões sobre o ensino dos processos de compreensão na leitura. **Actas** do Encontro Internacional sobre o Ensino do Português. Coimbra, Escola Superior de Educação de Coimbra, 2008.
- MELLO, Claudio Jose de Almeida. Contribuições do comparativismo para a formação de professores mediadores e a promoção da leitura literária. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n. 22, 2013.
- MENEGASSI, Renilson José. Estratégias de leitura. In: SANTOS, Annie Rose dos. RITTER, Lilian C. B. (org). **Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa**. Maringá: UEM, 2005.
- LOBATO, José Bento Monteiro. **Monteiro Lobato em Quadrinhos**. [adaptação pela Editora Globo da obra *Dom Quixote das Crianças*, de Monteiro Lobato]. SP: Globo, 2007.

MUNITA, Felipe. Aula por videoconferência na disciplina de Ensino de língua e literatura, ministrada pelo Prof. Dr. Cláudio Mello. **Programa de Pós-graduação em Letras**, Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava, 18 abr. 2018.

MUNITA, Felipe; MANRESA, Mireia. La mediación en la discusión literaria. In: COLOMER, Teresa; FITTIPALDI, Martina (coords.). **La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes**. Barcelona/Caracas: Banco del Libro-GRETEL, 2012.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella. **O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino**. São Paulo: Alameda, 2013.

OLIVEIRA, Vanderleia da Silva. **História literária nos cursos de Letras: cânones e tradições**. Londrina, 2007. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Londrina.

QUENTAL, Antero de. O palácio da ventura. In: _____. **Sonetos**. 4. ed. Lisboa: Sá da Costa, 1972. p. 80. Disponível em: <<http://www.citador.pt/poemas/o-palacio-da-ventura-antero-de-quental>>. Acesso em: 24 mai. 2018.

VYGOTSKY, Leon S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e história literária**. São Paulo: Ática, 1989.

POZO, JOSÉ. **Donkey Xote**. Espanha: Imagens Filmes, 2007. DVD (90 minutos).

RITA, Maria. **Dom Quixote**. [S. l.: s. n.], 2008. 1 vídeo (4min42s). Publicado pelo canal felipebevilacupa. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ly2-PCiwDQM>>. Acesso em: 24 mai. 2018.

QUEST, Jota. **Pedrinho** [S. l.: s. n.], 2011. 1 vídeo (3 min 50 s). Publicado pelo canal Matheus Miguel. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=RYcbf9Uevs>. Acesso em: 24 mai. 2018.

PORTINARI, Candido. **Série D. Quixote**, 1956. Disponível em: <<http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/1219>>. Acesso em: 24 mai. 2018.

ROUPA NOVA. **Margarida**. [S. l.: s. n.], 2008. 1 vídeo (3min49s). Publicado pelo canal Paty Soares-RuivaM. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uqeQ4duW394>>. Acesso em: 24 mai. 2018.

Recebido em: abril de 2019.

Aprovado em: setembro de 2019.