

Ao paladar do leitor em formação: uma proposta de trabalho com o conto “O bife e a pipoca”, de Lygia Bojunga

Adilson dos Santos ¹

Andreia Jaqueline Bach ²

Fernanda Gregol Veronez ³

Robson Rosa Schmidt ⁴

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar uma proposta de intervenção pedagógica no Ensino Fundamental II a partir da “sequência básica” proposta por Rildo Cosson (2018), que contempla quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Esta proposta está ancorada no entendimento de que a leitura constitui uma etapa fundamental na vida individual, social e cultural de todo o ser humano e visa contribuir com o desenvolvimento das competências leitoras e do senso crítico de alunos do oitavo ano. O *corpus* principal é o conto “O bife e a pipoca”, de Lygia Bojunga. No percurso por nós trilhado, para refletirmos acerca da leitura literária, seu poder de humanização e do processo de escolarização da literatura, recorreremos aos estudos de Bamberger (2005), Candido (1995, 2002), Paulino (2014) e Soares (2011). Objetivando situar Lygia Bojunga na literatura infantil e juvenil, pautamo-nos em Souza (2006), Perrotti (1986), Bordini (1998) e Lajolo e Zilberman (2006).

Palavras-chave: Ensino de Literatura; Letramento Literário; Sequência Básica; Lygia Bojunga; Conto.

1

To the palate of the reader in formation: a work proposal with the short story “O bife e a pipoca”, by Lygia Bojunga

Abstract: This article aims at presenting a proposal for pedagogical intervention in Elementary School II based on the “basic sequence” proposed by Rildo Cosson (2018), which includes four steps: motivation, introduction, reading and interpretation. This proposal is anchored in the understanding that reading is a fundamental step in the individual, social and cultural life of every human being and aims at contributing to the

¹ Doutor em Letras. Professor do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Paraná, Brasil. E-mail: adilson.letras@yahoo.com.br. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9322-0226>.

² Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Professora do Colégio Estadual Cívico-Militar Frentino Sackser. Paraná, Brasil. E-mail: andreia.bach@escola.pr.gov.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2948-5852>.

³ Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Professora do Colégio Estadual Presidente Costa e Silva. Paraná, Brasil. E-mail: habledonlafer@gmail.com.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1587-2966>.

⁴ Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Professor do Colégio Estadual Ary Borba Carneiro. Paraná, Brasil. E-mail: robson.schmidt@escola.pr.gov.br. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-9508-2684>.



development of reading skills and critical thinking in eighth grade students. The main corpus is the short story “O bife e a pipoca”, by Lygia Bojunga. In the path we have taken, in order to reflect on literary reading, its power of humanization and the process of schooling literature, we turn to the studies of Bamberger (2005), Candido (1995, 2002), Paulino (2014) and Soares (2011). With the purpose of situating Lygia Bojunga in children's and youth literature, we based ourselves on Souza (2006), Perrotti (1986), Bordini (1998) and Lajolo and Zilberman (2006).

Keywords: Literature Teaching; Literary Literacy; Basic Sequence; Lygia Bojunga; Short Story.

Al gusto del lector en formación: una propuesta de trabajo con el cuento “O Bife e a pipoca”, de Lygia Bojunga

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar una propuesta de intervención pedagógica en la enseñanza fundamental II a partir de la “secuencia básica” propuesta por Rildo Cosson (2018), que contempla cuatro pasos: motivación, introducción, lectura e interpretación. Esta propuesta está basada en el entendimiento de que la lectura constituye una etapa fundamental en la vida individual, social y cultural de todo ser humano y busca contribuir al desarrollo de las competencias lectoras y del sentido crítico de los estudiantes del octavo año. El corpus principal es el cuento “O bife e a pipoca”, de Lygia Bojunga. En el camino que hicimos para reflexionar sobre la lectura literaria, su poder de humanización y el proceso de escolarización de la literatura, recurrimos a los estudios de Bamberger (2005), Candido (1995, 2002), Paulino (2014) y Soares (2011). Con el objetivo de situar a Lygia Bojunga en la literatura infantil y juvenil, nos basamos en Souza (2006), Perrotti (1986), Bordini (1998) y Lajolo y Zilberman (2006).

Palabras clave: Enseñanza de Literatura; Alfabetización Literaria; Secuencia Básica; Lygia Bojunga; Cuento.

1 Introdução

No capítulo introdutório à sua obra *Como incentivar o hábito da leitura*, Richard Bamberger (2005) chama a atenção para uma questão da qual autoridades governamentais, comunidades escolares, professores, pais e pedagogos deveriam estar seriamente convictos: a leitura é de suma importância para vida individual, social e cultural. Ao discorrer sobre o poder transformador operado pela leitura, o estudioso afirma:

[...] A leitura é uma forma exemplar de aprendizagem. [...] É um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade. Trabalhar com a linguagem é trabalhar com o homem. [...] A leitura favorece a remoção das barreiras educacionais de que tanto se fala, concedendo oportunidades mais justas de educação principalmente através da promoção do desenvolvimento da linguagem e do exercício intelectual, e aumenta a possibilidade de normalização da situação pessoal de um indivíduo. (BAMBERGER, 2005, p. 10-11)

Como se pode constatar, a capacidade de ler contribui para a realização pessoal e é fundamental para o desenvolvimento do intelecto. Além de constituir uma necessidade, o aprendizado da leitura é um direito do cidadão que precisa ser garantido. Referindo-se ao Ensino Fundamental – campo de interesse deste artigo –, a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no artigo 32, assegura que

o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o *pleno domínio da leitura*, da escrita e do cálculo. (BRASIL, 2017, p. 23, grifos nossos)

Caminhando na direção das considerações de Richard Bamberger, porém com o olhar direcionado às artes, e, de modo particular, à esfera literária, Antonio Candido, nos ensaios “A literatura e a formação do homem” e “O direito à literatura”, discorre sobre o papel humanizador da literatura. Conforme antecipa o título do segundo ensaio, a fruição da arte e da literatura constitui um direito inalienável do homem, visto que se trata de uma “necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade” (CANDIDO, 1995, p. 256). O sociólogo e crítico literário identifica três funções principais da literatura: psicológica, formativa e social.

No que se refere à função psicológica, a literatura satisfaz às necessidades universais de ficção e fantasia: “Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado” (CANDIDO, 1995, p. 242). Ainda de acordo com o estudioso, “a fantasia quase nunca é *pura*. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc.” (CANDIDO, 2002, p. 81). Nesta ligação entre a imaginação literária e a realidade concreta do mundo, pode-se vislumbrar a segunda função da literatura: a formativa. Neste caso, a literatura não age de forma inofensiva, mas “com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela – com altos e baixos, luzes e sombras” (CANDIDO, 2002, p. 83), carregando em si o bem e o mal. Já a última função, por ele prevista, é a de conhecimento do mundo e do ser, denominada de função social. Na visão do sociólogo, a literatura atua como a “representação de uma dada realidade social e humana, que faculta maior inteligibilidade com relação a esta realidade” (CANDIDO, 2002, p. 85-86). Dito de outro modo, o leitor reconhece a realidade que o cerca representada na obra

literária, sente-se, de certo modo, integrado ao mundo ficcional e esta experiência permite-lhe incorporar a realidade da obra às suas vivências pessoais. Como se pode observar, além de exprimir o homem, a literatura opera na sua própria formação.

Considerando-se o conjunto destas funções, compreende-se porque a literatura, na perspectiva de Antonio Candido, constitui fator indispensável de humanização. Como o próprio autor define:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 249)

Retornando ao texto de Richard Bamberger, o estudioso afirma que “o desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura é um processo constante, que começa no lar, aperfeiçoa-se na escola e continua pela vida afora” (BAMBERGER, 2005, p. 92). De acordo com o autor, na idade pré-escolar, os primeiros contatos com os livros ocorrem por meio da narração de histórias, da leitura em voz alta e do manuseio de livros de imagens. Entretanto, vivemos num país cujo poder aquisitivo de boa parte da população não permite a compra de livros e nem sempre se tem acesso a bibliotecas públicas e de qualidade. Neste sentido, os primeiros contatos de grande parcela dos alunos das escolas públicas com obras literárias ocorrem exclusivamente no ambiente escolar. Por essa razão, é preciso destacar a importância de políticas de Estado ligadas a livros e à leitura – algumas envolvendo entidades não governamentais – por meio de programas/projetos como, por exemplo, Ciranda de Livros (1982), Salas de Leitura (1984), Viagem da Leitura (1987), Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) (1992), Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE) (1997), e, mais recentemente, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) – Obras Literárias (2017).

É ponto pacífico a constatação de que a escola constitui o lugar ideal para a formação de leitores. É nela que encontramos a mola motriz do desenvolvimento e crescimento do público leitor e, dentre os tipos de leitura nela praticados, como a científica, a filosófica, a informativa, a leitura literária deveria ocupar um papel especial,

pois, dada a sua especificidade, concorre igualmente para a formação do gosto pela leitura:

A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções.

A linguagem se mostra não apenas um meio de comunicação, mas um objeto de admiração, como espaço da criatividade. Misturada à vida social, a leitura literária merece atenção da comunidade, por constituir uma prática capaz de questionar o mundo já organizado, propondo outras direções de vida e de convivência cultural. (PAULINO, 2014)

Em razão de seu caráter plurissignificativo, o texto literário possibilita várias interpretações – sempre vinculadas às experiências vivenciadas pelos leitores. Para tanto, contudo, é preciso que este leitor seja dotado dos “instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (COSSON, 2018, p. 30) da literatura. Diante do exposto, perguntamos: Será que nós, professores, temos trabalhado de modo a criar as condições necessárias para que nossos alunos conquistem tal competência? Quais métodos e concepções de literatura, nós, professores, temos nos apropriado para que, em nossos alunos, haja essa efetivação da percepção do caráter humanizador e plurissignificativo que a literatura pode propiciar?

Conforme mencionado acima, para uma parcela dos alunos das escolas públicas, o acesso aos textos literários ocorre tão-somente na escola. Todavia, nota-se que, muitas vezes, o que deveria ser um encontro profícuo, significativo, torna-se um pesadelo quando acompanhado de fichas de leitura, provas, tarefas ou dever de casa cuja exigência se dá meramente como comprovação de que o texto foi realmente lido. Tais atividades ilustram o que Magda Soares define como “a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção” (SOARES, 2011, p. 22). Segundo a autora, não há como evitar a escolarização da literatura. A escola toma para si a literatura infantil e juvenil, “escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins – faz dela uma *literatura escolarizada*” (SOARES, 2011, p. 17). Contudo, é preciso dar prioridade a atividades que valorizem a literariedade do texto:

Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto de vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o “estudo” daquilo que é *textual* e daquilo que é literário. (SOARES, 2011, p. 43-44)

Em *Letramento literário: teoria e prática*, Rildo Cosson (2018), voltando-se para o ensino da literatura na escola básica, afirma que é possível promover o letramento literário significativo no que tange ao processo de escolarização da literatura. Entretanto, em diálogo com Magda Soares (2011) e Antonio Candido (1995; 2002), ele aponta para a necessidade do professor repensar a forma que tal escolarização tem sido praticada, pois, conforme tem observado, em muitas salas de aula,

[...] a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. [...] Devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2018, p. 23)

Entendendo o letramento literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária dos sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67), Rildo Cosson, em parceria com Renata Junqueira de Souza, sustenta que tal construção “se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103). Por isso que o processo de letramento literário é distinto da leitura literária por fruição e demanda, da parte do professor, um planejamento sério, uma organização de estratégias a serem usadas nas aulas de literatura.

Cosson apresenta duas sugestões de como trabalhar o letramento literário em sala de aula: a sequência básica e a sequência expandida. Como o próprio autor afirma, “consideramos essas duas sequências exemplares e não modelares, visto que desejamos que sejam vistas como exemplos do que pode ser feito e não modelos que devem ser seguidos cegamente” (COSSON, 2018, p. 48). É precisamente com o apoio teórico de

Cosson (2018) que, neste artigo, apresentamos uma proposta de intervenção pedagógica a partir da sequência básica, constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Cremos que a proposta deste autor constitui um caminho viável à pedagogia do letramento literário, ou seja, permite um diálogo profícuo com a prática escolar de ensino-aprendizagem com a literatura.

Antes, porém, de apresentarmos nossa proposta de trabalho, cumpre situar, no contexto da literatura infantil e juvenil, a autora por nós escolhida e o *corpus* literário principal desta sequência didática.

2 Algumas considerações sobre Lygia Bojunga e “O bife e a pipoca”

Para o desenvolvimento desta sequência didática na perspectiva do letramento literário em sala de aula, escolhemos como *corpus* o conto “O bife e a pipoca”, de Lygia Bojunga (1932), autora que vem contribuindo significativamente no campo da literatura infantil e juvenil desde a década de 1970 e cuja produção foi traduzida para diversas línguas. Trata-se de uma das grandes expoentes deste setor e sua contribuição, conforme atestam dois importantes prêmios, é internacionalmente reconhecida:

Em 1982, o IBBY (International Board on Books for Young People) concede-lhe, pelo conjunto da obra, o Prêmio Hans Christian Andersen, uma espécie de Nobel da literatura infantil e juvenil. Ela tornou-se a primeira autora, fora do eixo Estados Unidos-Europa, a receber esse prêmio. Pelo conjunto de sua obra, em 2004, ela ganhou o Astrid Lindgren Memorial Award, prêmio criado pelo governo da Suécia, jamais antes outorgado a um autor de literatura infantil e juvenil. (MORAIS, 2011, p. 55 e 56)

De acordo com a nomenclatura de Glória Pimentel Correia Botelho de Souza, presente em *A literatura infanto-juvenil brasileira vai bem, obrigada!*, Lygia Bojunga, juntamente com Ana Maria Machado, Bartolomeu Campos Queirós, Carlos de Marigny, Domingos Pellegrini, Eliane Ganem, Eliardo França, Elias José, Fernanda Lopes de Almeida, Henry Corrêa de Araújo, João Carlos Marinho, Joel Rufino dos Santos, Marina Colasanti, Ruth Rocha, Sérgio Caparelli, Sylvia Orthof, Walmir Ayala, Wander Piroli e Ziraldo, faz parte da chamada “Fase de expansão” da literatura infantil e juvenil, momento de amadurecimento da produção endereçada às crianças e jovens. Segundo a estudiosa, tais autores surpreendem “pela organização ficcional, pela estrutura narrativa, pela linguagem e pela variedade temática” (SOUZA, 2006, p. 14). Para Edmir Perrotti,

caminhando no rasto de Lobato, a geração de autores que surge nesta fase,

já não isoladamente como o mestre, mas em conjunto – ainda que não atuando em grupos ou movimentos – colocará em crise, com seus trabalhos, a concepção utilitária da literatura para crianças e jovens, propondo uma nova compreensão para o fenômeno. [...] Com uma consciência nova de seu papel social: reclamam a condição de artistas e desejam que suas obras sejam compreendidas enquanto objeto estético, abandonando, assim, o papel de moralistas ou “pedagogos” que até então fora reservado a quem escrevesse para a área infanto-juvenil. (PERROTTI, 1986, p. 11)

Curiosamente, este momento de expansão coincide com o duro período da ditadura militar. De acordo com Maria da Glória Bordini, em “A literatura infantil nos anos 80”,

foi nesse setor que a resistência ao regime militar passou despercebida e plantou sementes de liberdade. Autores como: Ruth Rocha e seu *O reizinho mandão*, Ana Maria Machado com *De olho nas penas e Do outro lado tem segredo*, Lygia Bojunga Nunes com *Os colegas*, *Angélica* e *A bolsa amarela*, Carlos de Marigny, com *Lando das ruas*, Fernanda Lopes de Almeida com sua fadinha contestadora, Sérgio Caparelli e seus meninos da Rua da Praia, a “Coleção do Pinto” e outros tantos, através do universo mágico dos livros infantis, puderam desacreditar os valores que sustentavam a política de linha dura dos militares, de certo modo induzindo uma geração a pensar por si e a desconfiar de ideias que matam. (BORDINI, 1998, p.38)

Como se pode constatar, de acordo com Bordini, vários escritores voltados ao segmento infantil e juvenil lançaram mão de suas obras para denunciar o autoritarismo do período, visto que a literatura endereçada às crianças e jovens gozava de um espaço de maior liberdade. Não havia cerceios para a criatividade nem para a utilização de uma linguagem simbólica. Tal aspecto contribuiu de forma decisiva para o reconhecimento de quão significativa é a manifestação literária para a construção de um mundo mais humano.

A produção de Lygia Bojunga é marcada pela diversidade de temas, alguns deles altamente espinhosos, como abandono infantil, pedofilia, prostituição infantil, estupro, suicídio e assassinato, dentre outros. Esse forte caráter social de sua produção já foi apontado por Marisa Lajolo e Regina Zilberman em seu clássico *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. Ao comentar a produção da década de 1970 de vários autores, as estudiosas identificam, nas primeiras produções de Bojunga, essa marca:

Essa linha social da narrativa infantil brasileira contemporânea tem desdobramentos importantes, que a fazem debruçar-se, por exemplo, sobre a perda da identidade infantil: nos apertos da vida de uma família pobre e impaciente, como a retratada em *A bolsa amarela* (1976), [...] na menina órfã de *Corda bamba* (1979). (LAJOLO e ZILBERMAN, 2006, p. 127)

Como complementam as autoras, aqui, “têm-se histórias que internalizam, na personagem infantil, as várias crises do mundo social” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2006, p. 127). Tais histórias são tecidas com um cuidado especial. É o que nos diz Josenildo Oliveira de Moraes (2011), em *A literatura infantil como instrumento de denúncia da ditadura militar*. Conforme o estudioso, as produções de Bojunga evidenciam a “transgressão de fronteiras entre a fantasia e a realidade”, uma vez que são repletas de magia, e ao mesmo tempo, expõem questões sociais contemporâneas com lirismo e humor.

É o que podemos perceber em “O bife e a pipoca”, *corpus* deste artigo, que permite uma leitura da vida, em seus limites e utopias. A narrativa em questão integra a coletânea intitulada *Tchau*, publicada em 1984 e formada por quatro contos: “Tchau”, “O bife e a pipoca”, “A troca e a tarefa” e “Lá no mar”. O conto “O bife e a pipoca” é dividido em dez capítulos que narram a amizade de dois personagens: Rodrigo e Tuca. A nosso ver, trata-se de uma obra fora do domínio do espaço, pois apesar de ser ambientada no Rio de Janeiro, ela aborda a desigualdade de classes sociais de qualquer universo urbano. Um dos motivos da escolha dessa narrativa é a indagação que aflige tantos brasileiros: Afinal, quantos “Tucas” estão, neste momento, fugindo da morte, ancorados naquela que pode ser a última oportunidade que a vida lhes oferece?

Acreditamos que este conto permite ao professor criar condições significativas de leitura, de modo a estimular os alunos a inferir, a ler nas entrelinhas, a compreender as escolhas textuais da autora, a dialogar com o texto, e, assim, aos poucos, aprendam a olhar de forma crítica, compreendendo que essas escolhas não são aleatórias. Nesta narrativa, Lygia Bojunga recorre a elementos antagônicos, expondo o que há de mais sórdido e perverso no ser humano, permitindo ao leitor refletir a miséria humana, através de um mundo de descobertas pelas quais os dois principais personagens passam. Outro ponto a se destacar é que, ao recorrer a saberes/vivências provindos(as) de diferentes lugares sociais, a autora convida o leitor a trilhar diferentes caminhos, talvez ainda desconhecidos para ele, atestando, assim, a plurissignificação que somente a arte literária potencializa.

A leitura do conto “O bife e a pipoca”, se bem trabalhada, tem tudo para ficar guardada na memória do leitor, como uma experiência positiva, não pelo clássico “felizes para sempre”. Lygia Bojunga, com esta narrativa, exemplifica o que Julio Cortázar expõe em “Alguns aspectos do conto”. Para o autor,

[...] um conto, em última análise, se move nesse plano do homem, onde a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal, [...] e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada. (CORTÁZAR, 1993, p. 150)

De fato, a autora propõe uma análise das desigualdades socioeconômicas por meio da exposição das realidades distintas de Rodrigo e Tuca. No encontro de ambas as personagens, a riqueza e a abundância representada pelo bife e a extrema pobreza representada pela pipoca, elementos do título, vão sendo desvendados ao longo da narrativa, ao passo que outros elementos igualmente antagônicos são também expostos, ora surpreendendo, ora indignando o leitor. Assim, “O bife e a pipoca” revela-se um conto pleno de significados latentes, por justamente, como afirma Cortázar, romper seus próprios limites e ir muito além da narrativa que conta.

3 “O bife e a pipoca”: uma proposta de sequência básica

A sequência básica do letramento literário na escola, desenvolvida por Rildo Cosson (2018), parte da premissa de que o aluno precisa colocar a “mão na massa”, ou seja, aprender a fazer, fazendo. Nesta proposta, o aluno constrói seu conhecimento a partir de práticas pedagógicas de ensino, por meio de atividades de leitura e escrita que ocorrem alternadamente.

É nesta perspectiva que propomos o desenvolvimento da sequência básica de Cosson, a partir do conto “O bife e a pipoca”, de Lygia Bojunga. Pretendemos levar o aluno a: analisar e interpretar o conto “O bife e a Pipoca”, de Lygia Bojunga; identificar informações explícitas e implícitas nesta narrativa; explorar as possibilidades de intertextualidade entre o conto e outros objetos culturais propostos no decorrer da sequência.

O público-alvo dessa sequência são alunos do 8º ano do Ensino Fundamental e os conteúdos elencados para o trabalho com a obra são: análise e interpretação de texto do gênero conto; condições de produção, circulação e recepção de textos literários;

informações explícitas e implícitas; intertextualidade. O tempo de execução sugerido para o seu desenvolvimento é de 9 aulas.

Como já apresentado anteriormente, para o desenvolvimento da sequência básica, Cosson propõe quatro passos os quais iremos apresentar à medida que descrevermos nossa proposta de intervenção pedagógica.

3.1 Motivação

Este passo é muito relevante no desenvolvimento da sequência básica. Estamos no momento de preparação do aluno para o primeiro contato com o texto. Como o próprio autor afirma: “O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende da boa motivação” (COSSON, 2018, p. 54).

Para Cosson, a construção de laços estreitos com o texto a ser lido é necessária para o êxito desta etapa. Segundo o estudioso, “a construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação” (COSSON, 2018, p. 55). Assim, para dar início ao trabalho com o conto “O bife e a Pipoca”, de Lygia Bojunga, na primeira etapa - doravante, motivação -, propomos que os alunos, dispostos em uma roda de conversa, assistam a apresentação da música em vídeo “Valeu Amigo⁵”, de Mc Piken e Menor. Ao final da apresentação do clipe musical, propomos conversas dirigidas, a partir de indagações como: Vocês já tiveram algum amigo que se mudou para longe ou para outra escola? Algum de vocês já se mudou para outra cidade ou escola em que não tinha amigos? Como se sentiram? Amigos são importantes para vocês? Por que? Se possível, pedir aos alunos que escrevam sobre suas experiências exitosas com amigos. Neste momento da aula dialogada, sugerimos oferecer aos alunos pipocas para degustarem.

A presença de elementos lúdicos nesta etapa, segundo o autor, favorece o interesse dos alunos em “mergulhar” na obra, tal como a própria degustação da pipoca, que, no momento, pode parecer descontextualizada para os alunos (porém a chamamos de elemento surpresa), mas contribuirá para se tornar um momento de aproximação, justamente por estabelecer relação com o título da obra apresentada no próximo passo.

Vale salientar que a motivação constitui uma preparação para que o leitor receba

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fgH4GvL-i4g>. Acesso em: 11 mar. 2023.

o texto. No entanto, isto não significa que texto e leitor sejam silenciados. Cosson chama a atenção para relevância da integração de atividades de leitura, escrita e oralidade como sendo “relevante para a prática do ensino de língua materna na escola” (COSSON, 2018, p. 57), destacando que o ensino da literatura e da língua portuguesa não devem ser desvinculados da vida social do público alvo, visto que “um está contido no outro” (COSSON, 2018, p. 57).

Seguindo o estabelecido pelo autor da sequência básica, propomos a execução da motivação no tempo de uma aula, pois, segundo ele, havendo a necessidade de se estender além disto, o seu papel não será efetivado.

3.2 Introdução

Rildo Cosson propõe que, na introdução, sejam apresentados o autor e a obra. Todavia, orienta que não se trata de trabalhar uma aula inteira fazendo uma exposição pormenorizada da vida do autor. O foco deve incidir nas informações relevantes para quem vai ler um dos seus textos. Segundo o autor, “no momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto” (COSSON, 2018, p. 60).

O autor também aponta para o cuidado que se deve tomar ao apresentar a obra. Neste momento, não basta apenas demonstrá-la fisicamente aos alunos, é necessário também que o professor fale sobre ela e justifique sua escolha devido a sua importância naquele contexto. Não se trata de resumi-la para os alunos, visto que isto acabaria com o que Cosson chama de prazer da descoberta.

Assim como a motivação, a introdução não deve ser muito extensa, visto que “sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva” (COSSON, 2018, p. 61). Desta forma, propomos a sua execução em duas aulas, iniciando com a apresentação do título do livro no qual o conto está inserido: *Tchau*. Em seguida, sugerimos questionar se este título poderia ter alguma relação com o tema discutido na aula anterior. Apresentar, então, o título do conto “O bife e a pipoca”, perguntando aos alunos qual a temática que imaginam que esteja relacionada ao conto.

Na sequência, propomos o uso do app “Jamboard”⁶, no qual, em grupos, deverão inserir as seguintes informações sobre a autora Lygia Bojunga: 1 - Informações relativas ao nome completo; data e local de nascimento; filiação; onde morou; 2 - Informações relativas à formação e vida profissional; 3 - Principais obras e publicações (título, ano de publicação e temáticas abordadas); 4 - Curiosidades sobre a autora; 5 - Imagens da autora com legenda e informação da fonte pesquisada. Ao término dessa atividade, o professor deverá projetar o “Jamboard” com o que cada equipe pesquisou e complementar com informações sobre a obra utilizando, para isso, trechos da apresentação do livro escrito pela própria autora.

Na sequência, o professor deverá apresentar o capítulo 1 do conto “O Bife e a Pipoca”, intitulado “Carta de amigo”, para leitura coletiva. Neste capítulo, o personagem Rodrigo escreve uma carta ao seu melhor amigo que foi morar em outra cidade. Após a leitura, deverá questionar os alunos se conseguem perceber alguma relação com a música já trabalhada (“Valeu Amigo”, de Mc Pikeno e Menor); se a forma dos meninos se comunicarem seria a que eles também utilizam, dentre outras. Neste momento, é interessante contextualizar o momento histórico da primeira edição do livro: o ano de 1984. Para tal, sugerimos a reprodução de um trecho do vídeo “Retrospectiva Nostálgica 1984”⁷, que situa o contexto histórico deste ano em termos de tecnologia.

Como tarefa, sugerimos que o professor peça aos alunos que criem uma mensagem motivacional no site “Canva”⁸ e, se possível, enviem a algum amigo/a pelas mídias sociais que acharem mais apropriadas. Se não houver suporte à tecnologia, os alunos podem criar cartões com frases motivacionais de amizade e pendurá-los em sala de aula, como um “varal”.

Para dar início ao próximo passo, o da leitura, o professor, nesta aula, deverá entregar cópias dos capítulos 2, 3 e 4 do conto para que os alunos leiam em suas casas e solicitará como tarefa que pesquisem o porquê da escolha do nome próprio de cada um.

⁶ O Jamboard é um dos aplicativos desenvolvidos pelo Google e permite a criação de um quadro interativo que pode ser utilizado simultaneamente por vários usuários.

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pkwd06um6To>. Acesso em: 11 mar. 2022. Sugerimos a reprodução do trecho entre 19 '43 à 22' 50 minutos.

⁸ Canva é um aplicativo de design em que há diferentes templates para criação e edição de artes gráficas.

3.3 Leitura

Nesta etapa, Cosson considera como essencial o acompanhamento da leitura. Segundo o autor, “a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista” (COSSON, 2018, p. 62). Neste sentido, o professor precisa estar próximo para auxiliar diante de eventuais dificuldades, atuando como mediador do processo.

Cosson sugere que, no caso de textos longos, o aluno possa realizar a leitura em diferentes espaços, como em casa, na biblioteca, ou seja, desde que fora da sala de aula. Entre estes períodos de leitura, o professor deve promover espaços para interação, chamados pelo autor de intervalos para dialogar sobre o que foi lido ou mesmo realizar atividades específicas.

Desta forma, para dar início às aulas nas quais será desenvolvido o passo da leitura, propomos retomar a leitura dos capítulos do conto “Na sala de aula” - Capítulo 2; “Carta de amigo” - Capítulo 3; e “Você gosta de pipoca” - Capítulo 4, que os alunos leram em suas casas (seguindo os diferentes espaços sugeridos por Cosson).

Sugerimos pedir aos alunos que dialoguem sobre os pontos que mais lhe chamaram a atenção durante a leitura. Estes três capítulos possuem curta extensão. No enredo do capítulo 2, “Na sala de aula”, há a identificação do personagem Turíbio Carlos, que gosta de ser chamado de “Tuca”. O protagonista Rodrigo interage com Tuca, seu novo amigo de classe, um garoto de vulnerabilidade socioeconômica que ganhou uma bolsa de estudo em escola privada e está enfrentando dificuldades para se adaptar à nova escola. No capítulo 3, “Carta de Amigo”, Rodrigo escreve uma carta para seu amigo Guilherme contando a respeito desse novo amigo e que o está ajudando com questões relacionadas à matemática. No capítulo 4, “Você gosta de pipoca”, Tuca, convida Rodrigo para comer pipoca em sua casa. Contudo, para que isso ocorra, ambos devem almoçar primeiro no apartamento de Rodrigo. Na sequência, os dois poderão subir o morro onde Tuca reside.

Ao dialogar sobre os aspectos dos capítulos lidos, o professor estará possibilitando que os alunos apresentem os resultados de suas leituras, o que Cosson denomina de intervalos. Como o protagonista Tuca, cujo nome de registro é Turíbio Carlos, sugerimos o desenvolvimento de uma atividade relacionada aos nomes dos alunos. Se a escola possuir acesso à internet, com o auxílio do app “Jamboard”, o professor deverá solicitar

que insiram o motivo da escolha de seus nomes, conforme informações que levantaram em suas casas (tarefa da aula anterior). Também deverá orientá-los a pesquisarem o significado de seus nomes na internet. Estas informações deverão ser inseridas num documento compartilhado onde será determinado um frame (slide) para cada estudante e, após a conclusão, cada qual deverá apresentá-lo aos demais colegas da turma.

Se a escola não possuir acesso à internet, sugere-se que os alunos dialoguem com os responsáveis pela escolha dos nomes próprios e pesquisem os significados em suas casas, para, em sala de aula, expô-los em papel “sulfite” colorido, no qual será registrada a devida explicação aos colegas.

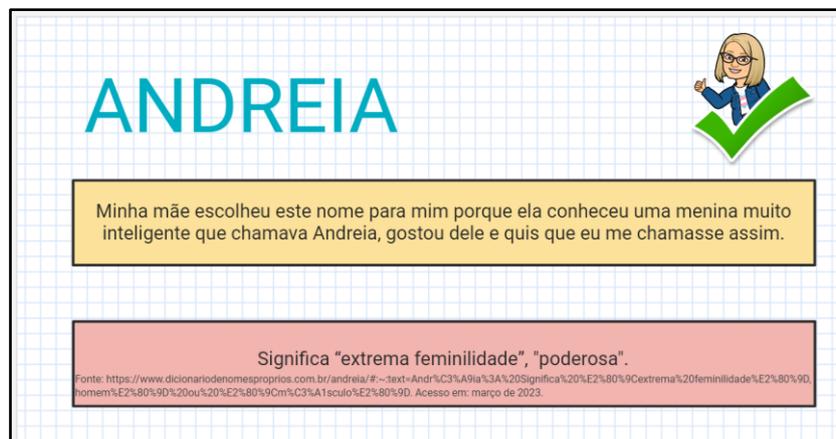


Figura 1. Exemplo da atividade com o uso do aplicativo Jamboard (arquivo pessoal, 2022)

Podemos observar, nestes capítulos, em especial no capítulo 2, referências à fome que o personagem “Tuca” demonstra. Então, propomos a leitura do poema “Tem gente com fome”, de Solano Trindade⁹, bem como a versão musicalizada do poema na voz de Ney Matogrosso¹⁰. Nestes textos, é interessante observar como são expostas as situações de abandono das populações vulneráveis e como isso se faz ainda presente em nosso país, com o poema datando de 1944 e o videoclipe de 1979. Além disso, outro ponto de análise é em relação à estrutura do poema, na qual é possível destacar a sonoridade que nos lembra um trem em movimento.

Para que os alunos possam interagir com os textos citados no parágrafo anterior de forma efetiva, sugerimos que sejam convidados a produzirem um vídeo declamando o

⁹ TRINDADE, S. Civilização branca. In: __. *Cantares ao meu povo*. São Paulo: Fulgor, 1961, p. 37. Disponível em: <http://www.elfikurten.com.br/2015/06/solano-trindade.html>. Acesso em: 28 mar. de 2023.

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I5FUX3e089I>. Acesso em: 23 mar. 2022.

poema de Solano Trindade e fazendo uso de imagens que representem a vulnerabilidade alimentar no Brasil. A critério do professor, este vídeo poderá ser publicado nos canais oficiais do colégio.

Ao trazer um outro texto para dialogar com a obra lida pelos estudantes, propomos um tipo de intervalo que Cosson (2018) chama de natureza variada, permitindo a “focalização sobre o tema da leitura e permitindo que se tenham aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto” (COSSON, 2018, p. 63). Assim, promove-se um diálogo entre os textos em estudo que abordam temáticas em comum.

O autor destaca a relevância do acompanhamento da leitura dos alunos a partir dos intervalos, pois é através destes que o professor poderá

ajudá-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade. (COSSON, 2018, p. 64)

Por este motivo, cremos que os intervalos propostos nesta sequência didática são relevantes e contribuem com o letramento literário dos estudantes.

3.4 Interpretação

Para Cosson, a interpretação ocorre em dois momentos distintos: um interior e outro exterior. O primeiro momento, o da interpretação interior, que envolve a leitura e o contato do aluno com a obra, é descrito pelo autor como

[...] aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura. É o que gostamos de chamar de encontro do leitor com a obra. Esse encontro é de caráter individual e compõe o núcleo da experiência da leitura literária tal como abordamos aqui. (COSSON, 2018, p. 65)

Na sequência didática proposta neste estudo, este momento acontece a cada aula em que se oportuniza aos alunos o contato com a leitura dos capítulos da obra. Nestes encontros, eles irão construir os sentidos com base na sua experiência de leitura literária (naquelas efetivadas anteriormente e naquela que está sendo realizada no momento). De

acordo com Cosson, são vários os fatores que influem neste momento:

[...] a história de leitor do aluno, as relações familiares e tudo mais que constitui o contexto da leitura são fatores que vão contribuir de forma favorável ou desfavorável para esse momento interno. A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. (COSSON, 2018, p. 65)

Para iniciar o que Cosson intitula de interpretação, sugerimos que o professor inicie a aula explicando aos alunos que farão a leitura, em pares, do capítulo 5 do conto “O bife e a pipoca”, nomeado “O bife-lá-da-esquina”.

Neste capítulo, o enredo apresenta os temas da exploração do trabalho infantil, da desigualdade social e da fome. Nele, o narrador relata que o personagem Tuca, ao final da aula, encontrava-se com um “amigo” que o explorava economicamente. Este personagem é um faxineiro de um prédio que o conheceu na época em que Tuca procurava algum “biscate”, e o convidou para serem sócios, visto que o faxineiro, nos momentos de folga, lavava carros dos moradores. Inicialmente, havia um acordo de distribuição do trabalho e do dinheiro: “- Você pega aí um ou outro carro pra lavar e eu te dou 10% de tudo que eu ganho” (BOJUNGA, 2003, p. 58). Porém, com o tempo, quem fazia todo o trabalho era Tuca que, em troca, recebia 10% do que os donos dos carros pagavam. Isso o levou a questionar o faxineiro, mas este menosprezou o menino, dizendo que se não quisesse, outros o fariam. Assim, Tuca acaba se sujeitando à situação para poder ajudar no sustento da família. No mesmo capítulo, ainda é abordada a questão da desigualdade social e da fome. Tuca passa pelos restaurantes e fica observando os clientes saboreando bifés nos mais variados preparos, enquanto que, em sua casa a situação é de vulnerabilidade alimentar.

Sugerimos a leitura do capítulo e a realização de algumas atividades em duplas, descritas a seguir:

- 1 - Leiam o capítulo 5 – “O bife-lá-da-esquina”.
- 2 - No início do capítulo, o narrador afirma que Tuca saía da escola e ia direto ajudar uma pessoa, o faxineiro do prédio, a quem primeiro chamou de “amigo”, depois de “patrão” e, por último, de “sócio”. Contudo, nenhum destes termos parece caracterizar exatamente essa pessoa. Após a leitura, qual termo vocês acreditam que melhor identifica o personagem? Justifiquem.

Propondo uma intertextualidade temática com a questão da exploração do trabalho infantil, sugerimos utilizar a música “Sementes”¹¹, do cantor Emicida.

3 - Assistam ao vídeo com a música “Sementes”, do cantor Emicida. É possível estabelecer relações com o capítulo 5 do conto “O bife e a pipoca”? Justifique.

4 - Você gostou dessa música? Por que?

5 - Além da exploração do trabalho infantil, que outro problema social é possível identificar no capítulo lido?

6 - Qual tipo de música você mais gosta?

Estas atividades podem ser realizadas pelos alunos em seus cadernos ou, caso haja disponibilidade de internet e dispositivos eletrônicos, no aplicativo Padlet¹², de forma online, conforme imagem a seguir:



Figura 2. Atividade no aplicativo Padlet (arquivo pessoal, 2022)

Após a conclusão das atividades, os alunos deverão compartilhar suas respostas.

Para as duas aulas seguintes, o trabalho se dará com os capítulos 6, “O almoço”, e 7, “A pipoca”. A leitura, se possível, será compartilhada em sala com uso do projetor multimídia. Nestes capítulos, são apresentados os contrastes de realidade entre a vida de Tuca (vulnerabilidade socioeconômica extrema; alcoolismo) e a de Rodrigo (família de classe alta), para os quais chamaremos a atenção para a oposição semântica pobreza x

¹¹ Música disponível em: <https://youtu.be/C710AB--I3c>. Acesso em 18 mar. 2023.

¹² Aplicativo que permite a criação de quadro ou mural virtual. Pode ser acessado de forma compartilhada e simultânea.

riqueza.

Para a elaboração desta parte da proposta, as considerações de Merith-Claras (2021), tecidas em seu artigo “Entre cheiros e texturas, triagens e misturas: a exclusão social da perspectiva da semiótica tensiva no conto ‘O bife e a pipoca’”, trouxeram importantes contribuições no sentido de chamar a atenção para como a obra retrata os contrastes existentes nas distintas classes sociais por meio das descrições do narrador e, principalmente, a realidade da exclusão social.

Neste artigo, a autora apresenta um quadro comparativo no qual sintetiza e contrapõe as realidades dos dois meninos: riqueza x pobreza, apresentando um percurso através dos traços sensoriais (gustativo, espacial, tátil, olfativo, visual e auditivo). De acordo com Merith-Claras, é a partir deste contraste que as principais temáticas da obra são delineadas.

Com base neste quadro, propomos que os alunos, em equipes, também produzam um quadro comparativo da obra a partir dos traços sensoriais identificados. Após a elaboração e apresentação dos materiais produzidos, sugerimos apresentar o quadro elaborado Merith-Claras com o objetivo de estabelecer comparações com o que foi apresentado pelos grupos e o que a autora destaca em seu estudo.

Quadro 1. Percursos figurativos

Traço	Riqueza <i>versus</i>	Pobreza
Gustativo	- fatura (bifes, geladeira cheia de comida, suco de laranja)	- escassez (pipocas)
Tátil	- aquecido/protegido (abundância de roupas) - macio (os bifes eram sempre macios) - confortável (elevador subindo macio)	- frio/desprotegido (crianças sem sapatos) - duro (as pipocas são duras) - desconfortável (subida do morro a pé)
Espacial	- apartamento - plano (os apartamentos ficam no plano) - espaçoso (edifício daqueles, tamanho da sala, quarto com TV, armário em toda a parede, cozinha tão grande)	- barraco - montanhoso (o barraco fica na favela, no morro) - pequeno (o caminho que subia era estreito, o barraco tinha dois cômodos pequenos, um puxado pro fogão e pro tanque, um quarto, armário velho, colchões no chão)
Olfativo	- cheiroso (talco passado no tapete, sala perfumada, cheiro de limpeza)	- mal cheiroso (cheiro de lata de lixo, lameiro danado, mistura de água e lixo)
Visual	- belo (espelho por todo lado, tapete) - claro (tapete bege, clarinho)	- feio (barraco, criança, bicho, vira-lata, porco, rato) - escuro (pipoca no chão, imundo, pingando a lixo)
Auditivo	- harmonioso	- barulho (chora, grita, barulhada)

Fonte: Merith-Claras, 2021.

Atividade a ser entregue aos alunos:

Estabelecendo uma comparação entre o modo de vida de Tuca (pobreza) e Rodrigo (riqueza), quais os principais traços percebidos? Complete o quadro abaixo com as informações identificadas no texto e destacadas pelo grupo.

TRAÇO	RIQUEZA	<i>versus</i>	POBREZA
Gustativo			
Tátil			
Espacial			
Olfativo			
Visual			
Auditivo			

Após o término da atividade, deverá ser promovido um momento de socialização dessa atividade: os alunos deverão produzir um parágrafo com uma proposta de combate à vulnerabilidade alimentar brasileira. Este deverá ser compartilhado oralmente em sala para análise pelos pares.

Na aula seguinte, será estudado o capítulo 8, “Carta de Amigo”. Neste capítulo, Rodrigo escreve ao amigo Guilherme contando sobre o desentendimento que teve com Tuca e questiona várias situações, como o porquê de terem se desentendido, da situação que se vive na favela, dentre outras. Para o estudo deste capítulo, propomos a leitura individual da carta, da qual o professor deverá entregar uma cópia para cada aluno. A seguir, solicitará que respondam à carta escrita por Rodrigo como se fosse o amigo Guilherme, trazendo as possíveis respostas aos questionamentos que o menino estava se fazendo. As cartas deverão ser colocadas em envelopes colados em um cartaz que ficará

afixado na sala para que os alunos tenham acesso aos textos uns dos outros.

O momento externo da interpretação será desenvolvido nas duas últimas aulas. É nele que se dá “a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2018, p. 65). Nesta ocasião, os alunos irão externalizar as compreensões que tiveram a partir da leitura da obra e compartilhá-las por meio de suas produções. Neste sentido, torna-se uma atividade importante porque,

[...] por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto. (COSSON, 2018, p. 66)

Assim, para iniciar o trabalho com o penúltimo capítulo do conto, o professor deverá projetar aos alunos o capítulo 9, “Ô cara, me desculpa! foi sem querer”, porém, sem o título. No enredo deste capítulo, Tuca e Rodrigo se esbarram e acabam fazendo as pazes. Por fim, embora existam diferenças sociais entre ambos, prevalecem os laços de amizade e respeito.

Solicitaremos aos alunos que, em grupos, criem um final para o capítulo, haja vista que, no conto, o enredo acaba abruptamente. Este final deverá ser apresentado aos demais por meio de dramatização ou vídeo. Para um dos grupos, será entregue previamente o texto na íntegra e deverão produzir um *podcast* para ser apresentado após todos os grupos apresentarem seus trabalhos.

Em seguida, será projetado o capítulo 10, “Bilhete e PS de amigo”. Neste capítulo, não mais em forma de carta, mas de bilhete, Rodrigo informa a Guilherme que pegou um peixe e que Tuca o está ensinando a pescar. Nota-se que as cartas que, inicialmente, eram longas, neste capítulo, saem de cena e dão espaço para o bilhete, evidenciando que o antigo amigo foi aos poucos substituído pelo novo.

Neste momento, serão propostos os seguintes questionamentos aos estudantes: Os finais criados nos grupos foram parecidos com o que o livro apresentou? O que representa a pescaria para os dois meninos que vivem realidades tão diferentes? O conto inicia e termina com textos direcionados para o amigo Guilherme que foi morar longe de Rodrigo. O que podemos notar de diferente entre estes textos? O que representa a carta no início e o bilhete ao final do conto?

Com o objetivo de externalizar a leitura por meio de seu registro, após a socialização das respostas, convidar os alunos a produzirem uma resenha sobre o conto e compartilharem através de vídeo para ser publicado nos canais oficiais da instituição de ensino. Para Cosson, “não há restrições para as atividades de interpretação, desde que se mantenha o caráter de registro do que foi lido” (COSSON, 2018, p. 66). O que o autor julga imprescindível é que seja oportunizado ao aluno a reflexão sobre a leitura realizada e a externalização de sua reflexão, para criar um diálogo com os demais leitores da comunidade escolar na qual está inserido.

O estudioso afirma que “ao seguir as etapas, o professor sistematiza seu trabalho e oferece ao aluno um processo coerente de letramento literário” (COSSON, 2018, p. 69). É pautado neste entendimento que a presente proposta de intervenção foi produzida. Assim como o próprio autor desta sequência básica demonstrou consciência de que se trata de um exemplo do que pode ser feito, também entendemos que nossas sugestões de encaminhamento dos quatro passos - motivação, introdução, leitura e interpretação - podem e devem ser adaptadas, a depender da realidade de cada sala de aula.

4 Considerações finais

Por meio desta proposta baseada na sequência básica elaborada por Rildo Cosson (2018), procuramos articular diferentes atividades, envolvendo leitura de conto, letra de música, identificação de efeitos de sentido, reflexão linguística, exercícios lúdicos e proposta de produção, sempre atrelando diálogo, levantamento de hipóteses, compartilhamento de experiências e sensações. Buscamos detalhar e ilustrar essas atividades no corpo do texto, considerando que a sequência básica não é fechada. Isso significa que almejamos que esta proposta seja um ponto de partida para professores desenvolverem a consciência crítica dos estudantes por meio da literatura, contribuindo no enfrentamento de situações adversas inevitáveis do convívio social.

A partir da pesquisa realizada para o desenvolvimento de nosso trabalho, observamos que o professor tem um importante papel no que diz respeito à prática de leitura do texto literário. Neste sentido, partimos da premissa de que uma nova abordagem deve ser utilizada, ou seja, é preciso que as aulas de literatura possam ir além da simples leitura. Aí reside a importância do letramento literário.

Para a construção desta sequência didática, procuramos nos valer de vários

recursos. Como forma de motivar a leitura e explorar uma das temáticas abordadas pela autora - “a amizade” - fizemos uso de clipe musical. Além disso, sugerimos uma roda de conversação e degustação de pipoca, considerando propor um momento diferente do habitual vivenciado pelos estudantes no espaço escolar.

Na introdução, optamos pela apresentação da autora e da obra sem fazermos os tradicionais resumos, pois não queríamos acabar com o prazer da descoberta proporcionado pela leitura. Nas aulas seguintes, sugerimos a leitura com intervalos oportunizando a expressão oral crítica, por meio de atividades atreladas ao contexto histórico e social brasileiro.

Por fim, pensando em oferecer aos estudantes a possibilidade de compartilhar as produções realizadas no decorrer da sequência, lançamos mão das tecnologias digitais de informação (TDI), procurando sugerir formas de adaptação, a depender do contexto em que essa sequência básica for aplicada. Além disso, buscamos, ao longo desta proposta, não perder de vista o papel da escola, que é contribuir na formação crítica e autônoma de cidadãos, capazes de transformar o mundo por meio da leitura literária.

Referências

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. 7. ed. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Ática, 2005.

BOJUNGA, Lygia. O bife e a pipoca. In: _____. *Tchau*. 17. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2003, p. 41-83.

BORDINI, Maria da Glória. A literatura infantil nos anos 80. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo. (Org.). *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas: Mercado de Letras / ALB, 1998, p. 33-45.

BRASIL. LDB: *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em 14 mar. 2023.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: _____. *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002, p. 77-92.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995., 235-263.

CORTÁZAR, Julio. *Valise de cronópio*. Tradução de Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 1993.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: histórias & histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

MERITH-CLARAS, S. Entre cheiros e texturas, triagens e misturas: a exclusão social da perspectiva da semiótica tensiva no conto “o bife e a pipoca”. *Revista do GEL*, v. 18, n. 1, p. 129–144, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21165/gel.v18i1.3098>. Acesso em 31 out. 2022.

MORAIS, Josenildo Oliveira de. *A literatura infantil como instrumento de denúncia da ditadura militar*. 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade) – Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande.

PAULINO, Graça. Leitura Literária. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria#:~:text=A%20leitura%20se%20diz%20liter%C3%A1ria,texto%20lido%20uma%20intera%C3%A7%C3%A3o%20prazerosa>. Acesso em 14 mar. 2023.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). *Escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Glória Pimentel Correia Botelho de. *A literatura infanto-juvenil brasileira vai muito bem, obrigada!* São Paulo: DCL, 2006.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. *Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos*. v. 2. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 101-107. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381259/1/caderno-formacao-pedagogia_10.pdf. Acesso em: 19 mar. 2023.