

O canto da sereia e outras coisas a mais

O ensino da literatura brasileira folclórica por meio de um material didático: um estudo metodológico¹

Karolina Magalhães Moraes Carneiro Pessoa

*“[...] Ô, Janaína, vem ver
Ô, Janaína, vem cá
Receber estas flores
Que eu vou te ofertar [...]”
(Lia de Itamaracá)*

RESUMO: O presente artigo, elaborado como requisito da disciplina *Trabalho de Conclusão de Curso II*, tem como objetivo analisar a elaboração de um Material Didático, no formato de uma Sequência Didática (DOLZ *et al.*, 2004). Tal produção foi desenvolvida a fim de atender as demandas educacionais do público-alvo do Ensino Fundamental — Anos Finais à vista do ensino da Literatura Oral (CÂMARA CASCUDO, 2002; 2012), mais precisamente do gênero narrativo Lendas brasileiras. Para tanto, tomou-se como norte os apontamentos feitos por Leahy-Dios (2004), em relação à Educação Literária, Belintane (2017), no tocante à oralidade e à corporalidade, e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), como parâmetro de prescrição curricular.

Palavras-chave: Literatura oral; Sequência Didática; Lendas brasileiras.

ABSTRACT: The present article, elaborated as a requirement of the Course Completion Work II, aims to analyze the elaboration of a Didactic Material in the format of a Didactic Sequence (DOLZ *et al.*, 2004). Such production was developed in order to meet the educational demands of the target audience of the Elementary School — Final Years in view of the teaching of Oral Literature (MARA CASCUDO, 2002; 2012), more precisely the narrative genre Brazilian Legends. To do so, we took as a guide the notes made by Leahy-Dios (2004), in relation to Literary Education, Belintane (2017), in relation to orality and corporality, and the Common National Curricular Base - BNCC (BRASIL, 2018), as a parameter of curricular prescription.

Keywords: Oral Literature; Didactic Sequence; Brazilian legends.

¹ Artigo elaborado por Karolina Magalhães Moraes Carneiro Pessoa, discente do curso de graduação em Letras Português – Licenciatura (UFPE), como requisito de aprovação da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso II, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Andréa Moraes. A banca examinadora fora composta pelo Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior (CE – DEC/UFPE), na condição de orientador, e pela Prof^a. Dr^a. Márcia Cavalcante (CE – DEC/UFPE), na condição de leitora crítica.

1 Introdução

Desde a miscigenação cultural perpetuada no Brasil a partir da colonização portuguesa, no século XV, o entendimento daquilo que era visto como belo foi postulado, antes de tudo, como marcas oriundas dos povos europeus. Ainda hoje, no cenário contemporâneo do século XXI, a língua portuguesa no/do Brasil, bem como a literatura brasileira, carregam traços históricos e culturais de tal equivocada homogeneidade estética. Em tal direção, a literatura canônica, erudita, ditada por grande parte da elite social e inspirada no que foi instaurado em solo brasileiro por estrangeiros, assume o lugar de protagonismo dentro da sala de aula, sobretudo nas aulas de literatura da educação básica. Essa questão, segundo Orlandi (1999, p. 40), é evidenciada a partir da perspectiva de que as linguagens, no âmbito escolar, não são articuladas ao cenário contextual e, dessa maneira, não proporcionam o rompimento com ideais pré-concebidos de ensino-aprendizagem.

Cientes do exposto, as narrativas locais das diferentes regiões do Brasil são postas em segundo plano no âmbito do ensino, o que reforça a necessidade de haver um resgate literário e cultural. Com o passar dos anos, tradições, antes imprescindíveis, como o conto e o reconto de lendas locais em um simples círculo familiar no quintal de casa, foram esvaindo-se, fator contribuinte para a abstração literária e cultural de crianças e adolescentes, concedendo espaço para possíveis aculturações estrangeiras. Portanto, a potencialização do diálogo multicultural e multiletrado deve partir, também, da instituição de ensino, enquanto âmbito formador, reforçando que as culturas locais, populares e de massa são essenciais para a efetivação crítico-literária, bem como para a identificação contextualizada de cada indivíduo (LEAHY-DIOS, 2004). Tal conjuntura corrobora a urgência em haver a mediação educacional a partir da **Educação Literária** (LEAHY-DIOS, 2004), salientando **a oralidade e a corporalidade** (BELINTANE, 2017) como instrumentos para a efetivação do ensino de língua/literatura.

Embora indicado como possibilidade de trabalho pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC no Objeto de Conhecimento *estratégia de leitura e de apreciação e réplica* do Campo Artístico-Literário — EF67LP28 (BRASIL,

2018, p. 169), o gênero *lenda brasileira* (CÂMARA CASCUDO, 2012) ainda não assumiu o local de efetivação da verdadeira importância no âmbito escolar. Para Soares (2004), o ato de letrar é muito mais do que alfabetizar, é conduzir o ensino a partir dos dicotômicos contextos dos alunos, entendendo que a leitura e a escrita devem conversar com o cotidiano discente. Assim, é reiterado por Marcuschi (2008) que a língua deve ser trabalhada em sala de aula como atividade sociointerativa situada, a partir de atividades e projetos que evidenciem o funcionamento linguístico e literário em suas mais variadas esferas sociais e históricas, associando o linguístico do social e não isolando-os. Com isso, tendo em vista a escassez de contextualização literária, cultural e social dentro da sala de aula, o intuito do presente artigo é analisar a construção de um Material Didático/sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), elaborado pela autora especialmente para tal finalidade, voltado ao Ensino Fundamental – Anos Finais. Nele, o gênero textual *Lendas brasileiras* — folclore — assume o cargo norteador das questões discursivas e da proposta de produção final, esta sendo instrumento das atividades envolvendo a oralidade e a corporalidade.

A fim de contemplar a multiplicidade pertencente às distintas culturas literárias brasileiras, houve a seleção de uma lenda folclórica para cada região cultural-geográfica do Brasil, a partir da obra *Lendas Brasileiras*, de Luís da Câmara Cascudo (2002), sendo elas: Nordeste: *As mangas de Jasmim de Itamaracá*; Norte: *Iara*; Centro-oeste: *Romãozinho*; Sudeste: *A missa dos mortos*; Sul: *O Negrinho do Pastoreio*. Ademais, o suporte selecionado para o Material Didático em questão foi o *impresso*, visando a inclusão de alunos oriundos da rede pública de ensino, estadual e municipal, tendo em vista que, muitas vezes, eles não possuem meios digitais em sala de aula para acessar e-books, sites, plataformas midiáticas, dentre outros. Ainda, é imprescindível ressaltar que, embora o *Material Didático* tenha sido escolhido para atuar de maneira impressa, a interatividade, a inovação e a dinamicidade são fatores cruciais para a execução do projeto.

À vista de tais preceitos, a elaboração do *Material Didático* tem como intuito promover o resgate da literatura, mais precisamente das *Lendas brasileiras folclóricas*, que é tão abdicada em sala de aula, por meio da

Educação Literária. Tal recurso proporcionará aos docentes o norteamento para o trabalho dialógico em sala de aula — seja ela presencial ou não — e ainda promoverá o resgate linguístico, literário, cultural e social do contexto do corpo discente. Ainda, é imprescindível ressaltar que a partir das atividades propostas no *Material*, os alunos serão instigados a evidenciar a criticidade, de forma interativa e inovadora, promovendo atividades tanto para o ambiente escolar quanto para seu círculo social.

2 Fundamentação teórica

Inicialmente, é imprescindível ressaltar que aspectos necessários para a efetivação do trabalho com as narrativas foram considerados, sendo eles: a *oralidade e a corporalidade* (BELINTANE, 2017), pois, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 67), a disciplina de Língua Portuguesa deve “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais [...]”, e tal cenário implica em viabilizar a efetivação do ensino composto por línguas *faladas*, escritas e *outras maneiras de linguagens* — aqui, *corporalidade* —. Assim, reitera-se que tais práticas oriundas da contemporaneidade “não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e interagir” (Ibidem).

Diante disso, é mister pontuar que a BNCC (BRASIL, 2018) salienta as multiplicidades necessárias à sala de aula, introduzindo intertextos e multissemioses à vista do ensino dinâmico e contextualizado. Para haver tal ideal educacional, na construção do presente artigo as discussões propostas por Leahy-Dios (2004) no tocante ao conceito de Educação Literária (LEAHY-DIOS, 2004) foram imprescindíveis. A heterogeneidade educacional, para a autora supramencionada, engloba preposições que perpassam o eixo linguístico, adentrando às entrelinhas sociais e econômicas, aspectos os quais estão intrínsecos à efetivação da formação de leitores críticos. Nesse sentido, é também reiterado por Marcuschi (2008) que o ensino de língua, em relação à produção textual, deve ser, sobretudo, situado, considerando o meio no qual o

corpo discente está inserido cotidianamente. Portanto, o presente artigo objetiva analisar, também, as relações multissemióticas existentes no *Material Didático*, as quais atuam por meio de leitura e escrita de texto verbal e não-verbal, além de apresentações no eixo da oralidade (CÂMARA CASCUDO, 2012) — e, paralelamente, da corporalidade (BELINTANE, 2017) e análise linguística (BEZERRA; REINALDO, 2020).

No tocante à avaliação de Língua Portuguesa, é sabido que as perspectivas tradicionais de métodos avaliativos (MARCUSCHI, B; SUASSUNA, 2007) geram a robotização produtiva, uma vez que o corpo discente está sob um cenário que induz ao erro, promovendo e gerindo estereótipos irrealistas de manutenção social, na qual a maneira de validação é unicamente por meio de obtenção de nota. Tal panorama reintegra a normalização do déficit de direcionamento reflexivo para o âmbito contextual, o que, obviamente, é uma maneira de apagamento identitário, uma vez que todos produzem muito do mesmo — exemplificando, tem-se as avaliações externas, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio. Logo, ainda segundo Marcuschi B. e Suassuna (2007, p. 37),

Atualmente, parece consensual o entendimento de que o ensinar e o aprender não se reduzem a processos de transmissão e assimilação de informações; antes, devem instituir o pensamento crítico, favorecer a autonomia intelectual e a criatividade, desenvolver-se em processos pedagógicos democráticos e solidários. Daí por que muitos autores pensam ser urgente a construção de uma teoria da avaliação que, visando à transformação social, permita a superação do fracasso e contribua para que as práticas avaliativas sejam, de fato, um processo de pesquisa e interpretação que amplie a leitura dos fenômenos educacionais. (MARCUSCHI B; SUASSUNA, 2007, p. 37)

Diante do exposto, a avaliação proposta no *Material Didático* tem como objetivo promover o diálogo efetivo com o alunado, considerando as multiplicidades pertencentes a cada indivíduo.

Pensados como materiais que atuarão mobilizando a reflexão crítica por meio da leitura, os textos a serem trabalhados em sala de aula foram selecionados partindo da perspectiva da noção de texto como unidade enunciativa contextualizada, expressa por uma combinação de sistemas semióticos (CAVALCANTE *et al*, 2019). Não obstante, em relação à análise

linguística (BEZERRA; REINALDO, 2020), o trabalho será mediado por meio do ensino de *interpretação textual, figuras de linguagem e adjuntos adverbiais* principalmente, a partir das sequências textuais narrativas das lendas. Nesse ínterim, o ensino dos conteúdos supracitados será por meio de textos específicos, sendo reiterado quais efeitos de sentidos que eles causam às narrativas e não utilizando o texto como mero pretexto para o ensino de gramática.

O trabalho de contextualização se deve, sobretudo, devido à urgência em romper com trâmites educacionais oriundos de perspectivas ultrapassadas de ensino-aprendizagem, na qual o aluno está sob um viés de mero decodificador e não como indivíduo participativo. É justamente pelas mobilizações externas ao texto, como o conhecimento de mundo, os quais suscitam a inferência e, conseqüentemente, a distintas interpretações que instigam o debate saudável entre discentes, que o senso verdadeiramente crítico surge e é aflorado (BEZERRA; REINALDO, 2020).

Ainda, reforça-se a necessidade em corroborar a importância do planejamento didático (LIBÂNEO, 2006), cujo objetivo é tornar o trabalho docente, um “ato intencional planejado conscientemente, visando atingir objetivos de aprendizagem e que, por isso, precisa ser estruturado e ordenado” (LIBÂNEO, 2006, p. 96). Por isso, a elaboração do presente *Material Didático* foi minuciosamente pensada para atender as demandas do público-alvo, entendendo as multipluralidades dos alunos e das alunas, bem como do contexto locativo e social deles(as). Assim, tanto os textos teóricos aqui pontuados, como os textos norteadores das aulas, possuem teor particular, cada um com um objetivo específico, mas que dialogam entre si, com um único objetivo: promover a mediação da aula de Língua Portuguesa de maneira contextualizada e dialógica.

2.2 Lendas brasileiras em sala de aula: *para quê te quero?*

“A fé é pelo ouvir” (ROMANOS, 10:17) — é assim que Câmara Cascudo (2012, p. 13), fazendo alusão a uma passagem bíblica, enfatiza a literatura oral. O estudo de lendas no Brasil, para o autor, em “A literatura oral no Brasil”, permeia o campo da identificação e hereditariedade cultural de um povo. Nesse

sentido, o folclore é caracterizado por: a) antiguidade; b) persistência; c) anonimato; d) oralidade. (Ibidem). Dessa forma, a partir do postulado por Câmara Cascudo (2012), a literatura folclórica é integralmente popular, mas não é toda a literatura popular que pode ser designada como folclórica.

Haja vista, a noção de tempo-espaço, elemento importante para a classificação documental literária, impossibilita a caracterização do gênero folclórico, pois ele requer a ausência contemporânea: ou seja, para ser abarcada no eixo do folclore, a narrativa carece de certa indefinição de onde, quando e como surgiu. Nesse ponto, tem-se: antiguidade, persistência e anonimato — apesar de ser explicitamente originada há muito tempo, tendo em vista o mantimento hereditário da narrativa, a lenda folclórica não possui dados concretos do surgimento. Dessa forma, “a literatura oral é uma ‘constante’ folclórica que não pode ser discutida” (CÂMARA CASCUDO, 2012), pois a sua gênese é antiga, persiste — de geração em geração, por meio do reconto — e anônima.

No âmbito escolar, a Literatura Oral “é como se não existisse” (CÂMARA CASCUDO, 2012, p. 17). Em contramão a isso, a abundância da literatura canônica está cada vez mais em ênfase, seja por meio de obras literárias que são utilizadas de maneira academicista, seja pela luta social para a definição do que será aceito como cultura oficial. Nesse sentido, desde a colonização brasileira, a literatura vista como erudita foi utilizada como centro do conhecimento cultural, ignorando a pluralidade significativa social que a Literatura Oral carrega consigo, haja vista que a heterogeneidade oral é a mais pura assinatura de um povo (Ibidem). A tradição intrínseca a cada gênero da oralidade implica no mantimento cultural e na valorização identitária singular, pois é a partir de músicas tradicionais, cantigas, parlendas, lendas urbanas, lendas rurais, do conto, do reconto, etc, que a perpetuação linguística, literária e social ocorre (Ibidem).

Assim, é mister pontuar que as culturas oriundas dos povos europeus, colonizadores portugueses, perpetuam até o Brasil hodierno, em detrimento da literatura advinda de povos indígenas e negros que são, ainda no século XXI, marginalizadas e entendidas como menos importantes. Tais representações

preteridas estão, majoritariamente, justamente no âmbito da oralidade, sendo representadas pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 169) como necessárias para o ensino fundamental: anos finais. Nesse ponto, o gênero textual *lendas brasileiras* reforça o instinto de identidade do indivíduo, tendo em vista que as manifestações literárias decorrem de maneira hereditária, salientando a urgência do não-apagamento da Literatura Oral — e, ainda, corporal.

Nesse sentido, para Câmara Cascudo (2012, p. 23), a maneira de redirecionar o ensino do gênero pode gerar tanto um efeito positivo nos discentes quanto o oposto. Isso ocorre, pois, ainda de acordo o autor, a partir da perspectiva do ensino tradicional, o aluno se portará de maneira passiva, atuando como mero receptor de informações, sem haver diálogos e possibilidade de percepção identitária a partir do conteúdo trabalhado em sala de aula. Já no âmbito inovador de ensino, quando há o rompimento com ideias já características do entendido como “aula”, o(a) aluno(a) tende a se sentir instigado(a) pelo “novo”, permeando uma busca constante pelo desconhecido e, por sua vez, atuando como personagem ativo da discussão proposta pelo docente (Ibidem).

Assim, a mediação educacional do gênero *Lenda*, a fim de perpetuar características pré-conceituadas de ensino-aprendizagem, possui uma conexão direta na maneira de valorização do desenvolvimento crítico do aluno. Nesse cenário, pontua-se que não é apenas a inclusão de histórias pertencentes ao âmbito sociocultural do alunado que fará com que haja o desenvolvimento participativo intrínseco ao reconhecimento identitário, pois, segundo Câmara Cascudo (2012), de pouco adianta a promoção do discurso social inclusivo sem a desconstrução dos trâmites educacionais tradicionalistas.

O vislumbre caricato destinado ao folclore brasileiro dentro de sala de aula, por exemplo, integra a falta de interesse de muitos jovens na própria cultura popular e local, pois aquilo que é visto como divertido, dinâmico, etc, está inserido apenas em contações de histórias estrangeiras — por meio de filmes de super-herói, conto de fadas, contos de terror etc. O universo da literatura fantástica, a partir da oralidade, caracteriza o poder de entender o mundo por meio do imaginário, reforçando a criatividade e o sentimento de

pertencimento coletivo e individual (CÂMARA CASCUDO, 2012): ora, se o aluno demonstra interesse pelo universo da literatura fantástica, por que não apresentá-lo, efetivamente, à cultura que o cerca?

2.3 Educação literária formal: o *quê* é *isso*?

Segundo Leahy-Dios (2004, p. 4), a existência de objetivos, métodos e formas de avaliação que estejam de acordo com o processo de ensino, a partir da leitura, análise e interpretação do universo literário enquanto estratégia de formação cidadã, é relevante na medida em que é eficaz. Nesse sentido, insere-se a necessidade de entender o objetivo da literatura formal, bem como as “influências que os estudos literários vêm sofrendo em sua história contemporânea” (Ibidem). Dessa forma, é imprescindível compreender a estruturação pertencente a esse método de estudo.

Para a autora, a educação literária tem como objetivo desempenhar no indivíduo o reconhecimento de si enquanto cidadão — e isso é possível a partir da mediação educacional contextualizada, tornando viável a identificação sociocultural por meio da leitura crítica. Nesse ponto, Leahy-Dios (2004, p. 233) salienta que é a partir do desenvolvimento da criticidade literária que há a possibilidade de construir “pessoas melhores, no sentido de serem sujeitos mais competentes para validar a cidadania e nela se engajar buscando formação de comunidades democráticas”.

Entretanto, sob tal viés, é necessário elucidar o conceito de literatura no âmbito escolar. Segundo Leahy-Dios (2004, p. 25), há pressuposições relacionadas ao entendimento de ensino-aprendizagem da literatura. Exemplificando esse contexto, no Brasil, a educação literária formal é um agente integrante que é determinado a partir de compromissos sociais-ideológicos, “papéis e expectativas político-culturais” (Ibidem). Ou seja, hoje, embora exista a delimitação do entendimento da literatura como um eixo artístico — o que pode ser visto até mesmo na nomenclatura utilizada pela Base Nacional Comum Curricular — BNCC ao se referir ao campo “artístico-literário” (BRASIL, 2018), o ensino da literatura, majoritariamente, insere-se como objeto de análise gramatical, histórica e não artística.

Assim, vence o ensino robotizado, o qual incorpora o aluno como mero decodificador e não como leitor participativo do processo de interpretação e inferência textual. Nesse cenário, é possível perceber que o que é desenvolvido dentro das instituições de educação básica é baseado no que é cobrado nas avaliações externas, fazendo com que seja propagado um círculo vicioso: a escola ensina o que será cobrado pelo Sistema, o Sistema cobra aquilo que é — ou deveria — ser ensinado. Ainda de acordo com Leahy-Dios (2004, p. 37), tal afirmativa é instaurada nas escolas porque “a sobrevivência [delas] depende em larga escala dos resultados obtidos nos exames [...]” e o docente que não se adequar a esse método é tido como desproporcional ao ideal.

Assim, a utilização de recursos inovadores e autorais a partir da Educação Literária Formal possibilita o não-apagamento da identidade discente, haja vista que é por meio da adequação ao público-alvo que ocorre a efetivação educacional (Ibidem). Desse modo, ainda segundo Leahy-Dios (2004), um dos principais objetivos da “educação literária como disciplina de estudos é a representação cultural de sociedades”, pois é através da identificação com aspectos intrínsecos ao cotidiano que há um maior índice de interesse advindo do alunado. Dessa forma, a Educação Literária Formal reivindica que

[...] Uma análise de sua realização como parte do processo educativo requer a observação das ações pedagógicas em salas de aula de literatura. Requer, também, que se ouça o que alunos e professores têm a dizer, sendo importante que a literatura integre o domínio de outras disciplinas de cunho social, visando à produção de conhecimento relevante para indivíduos e grupos sociais (LEAHY-DIOS, 2004, p. 10).

Tendo em vista o exposto, a autora pontua a importância da interdisciplinaridade na construção significativa do ensino literário — e reforça que o que ocorre, na prática das majorias das escolas, é a utilização de citações de outras áreas para além da disciplina de língua portuguesa como meio de fazer com que pareça que há alguma preocupação com a dialogicidade interdisciplinar, mas que, na realidade, ocorre de forma superficial (LEAHY-DIOS, 2004). Nesse ponto, a comunicação entre escola e comunidade

ganha ênfase, sendo a partir dela que cumprimento da valorização da cultura enquanto objeto de ensino — aqui, a partir das *Lendas brasileiras* — torna-se, de fato, efetivo, mobilizando o senso crítico do aluno.

2 Material didático: construção e análise

Inicialmente, por meio da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), em relação ao campo de atuação artístico-literário, buscou-se promover o resgate sócio-cultural e literário necessários para a efetivação da construção do *Material Didático*, inspirado na discussão sobre *Sequência Didática* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Segundo os autores citados, uma sequência didática tem por objetivo promover um conjunto de atividades escolares organizadas “de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Ibidem). Dessa forma, o trabalho com o gênero narrativo *lendas brasileiras* protagonizou o encaminhamento sequencial da determinada elaboração. Logo,

O que está em jogo neste campo [artístico-literário] é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. [...] (BRASIL, 2018, p. 156)

Nesse contexto, para haver o cumprimento educacional a partir do ideal previsto na BNCC (BRASIL, 2018), a elaboração do Material Didático foi condicionada para abarcar, de maneira contextualizada e interdisciplinar, as lendas brasileiras, as quais estão intrínsecas à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 169). A inquietação relacionada a maneira mais adequada de promover o ensino da oralidade paralelamente à escrita motivou a elaboração do material didático, pois, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 95), ainda hoje nenhuma pista avaliativa satisfaz, “simultaneamente, as seguintes questões”:

1. permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado; 2.

propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória; 3. centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita; 4. oferecer um material rico em textos de referências, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções; 5. ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino; 5. favorecer a elaboração de projetos de classe. (DOLZ; *et al.*, 2004, p. 96)

Assim, o material desenvolvido pela autora do presente artigo, seguindo o Esquema de Sequência Didática sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98), abarca todos os critérios supramencionados, a partir da estrutura:



Fonte: (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

2.1 Apresentação da situação

Neste tópico, o aluno deve ser apresentado ao que será produzido ao fim da sequência didática. No material, tal proposição configurou-se como “apoio docente”, demonstrando o que o professor poderá fazer nas aulas para haver a efetivação educacional proposta ao longo dos módulos. Assim, o docente deverá demonstrar do que se trata o “reconto performático” (ZUMTHOR, 2018) — o qual será cobrado dos discentes como produção final —. O presente momento tem como premissa propor aos alunos o “*projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito*” (Ibidem) para que eles possam compreender o que será avaliado, bem como qual é a problemática motivadora de tal ação.

Para tanto, ao fim de tal fase, os discentes devem estar elucidados em relação às seguintes questões (DOLZ *et al.*, 2004, p. 100): 1. qual é o gênero que será abordado? (tipologia narrativa, gênero textual *Lendas brasileiras*); 2. A quem se dirigirá a produção? (Aos discentes da mesma classe e de outras classes da mesma série); 3. Que forma assumirá a produção? (Representação

em palco ou em sala de aula); 4. Quem participará das produções? (Todos os alunos, divididos por subgrupos).

A partir das dimensões supramencionadas, a segunda delimitação é a dos conteúdos a serem trabalhados no contexto de sala de aula. De acordo com Dolz *et al.* (2004, p. 100), é imprescindível que o corpo discente entenda a relevância das temáticas abordadas e tenha plena consciência dos textos que serão trabalhados. Desse modo, o presente material foi subdividido em regiões culturais-geográficas do Brasil, cada uma sendo regida por uma lenda selecionada a partir da obra “Lendas brasileiras”, de Câmara Cascudo (2002). É importante ressaltar que o trabalho com as cinco lendas configura-se como um *projeto de classe*, pois mobiliza a turma inteira para que seja possível haver êxito, tornando as atividades significativas e pertinentes. Nesse ponto, o material foi dividido por: Nordeste (As mangas de Jasmim de Itamaracá); Norte (Iara); Centro-oeste (Romãozinho); Sudeste (A missa dos mortos); Sul (O negrinho do pastoreio). Além disso, o reconto-perfomático levado e apresentado pelo docente, a fim de exemplificar o que será abordado, deverá ser de outra lenda (não constante no material didático), essa sendo da escolha pessoal do professor em questão.

No Material Didático elaborado, na página destinada à “Orientação docente”, a qual mobiliza um guia prévio da mediação aos discentes, há as seguintes informações:

Olá, professor!

Aqui é o seu espaço de apoio.

Para a realização do trabalho com o Material Didático/Sequência Didática, algumas premissas precisam ser consideradas, visando um aprendizado efetivo dentro (e fora) de sala de aula.

Vamos juntos?

- Demonstração (docente) de Reconto Perfomático;
- Aula(s) voltada(s) à tipologia narrativa e ao gênero textual "lenda";
- Aula(s) voltada(s) à Interpretação e à Inferência textual;

- Aula(s) voltada(s) aos Adjuntos Adverbiais e à construção de sentido textual;
- Aula(s) voltada(s) às Figuras de Linguagem e à construção de sentido textual;
- Explicação do que será abordado como atividade final (Reconto performático);
- Feedback avaliativo das questões propostas.

Orientação docente (p. 6) /
A apresentação da situação.

Fonte: Elaborado pela autora.

**ORIENTAÇÃO
DOCENTE**

Olá, professor!

Aqui é o seu espaço de apoio.

Para a realização do trabalho com o Material Didático/Sequência Didática, algumas premissas precisam ser consideradas, visando um aprendizado efetivo dentro (e fora) de sala de aula.

Vamos juntos?

- Aula(s) voltada(s) ao gênero narrativo e à tipologia textual 'lenda';
- Aula(s) voltada(s) à interpretação e à inferência textual;
- Aula(s) voltada(s) aos Adjuntos Adverbiais e à construção de sentido textual;
- Aula(s) voltada(s) às Figuras de Linguagem e à construção de sentido textual;
- Explicação do que será abordado como atividade final (Reconto performático);
- Demonstração de Reconto Performático;
- Feedback avaliativo das questões propostas.

6

2.2 Produção Inicial

A partir do momento em que há o *start* à explanação do que será abordado ao longo da sequência didática, os alunos deverão elaborar uma produção oral no âmbito do reconto performático, a fim de entender em quais pontos já são bons e em quais deverão se ater para haver uma melhor desenvoltura na elaboração final. Segundo Dolz *et al* (2004, p. 101), tal experiência não se configura como sendo uma etapa de “insucesso”, porque “se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 101). Tal método de produção prévia, para os autores, é a essência da avaliação formativa, haja vista que torna possível haver uma evolução gradativa do conhecimento discente. Nesse ponto, até mesmo as questões

objetivas e discursivas presentes no Material Didático necessitam do conhecimento efetivo do gênero textual escolhido e, por isso, a *Primeira Produção* é extremamente imprescindível.

Esta etapa, por sua vez, deverá ser realizada após a demonstração performática do docente (a qual ocorre no momento de *Apresentação da situação*). Em relação a esse tópico, é importante ressaltar que a determinação de iniciar a sequência partindo de um relato é devido à necessidade de romper com trâmites tradicionalistas de ensino, os quais entendem o ensino de literatura como sendo uma réplica do conteúdo discutido nas aulas de história, fazendo com que a arte literária não seja evidenciada.

2.3 Módulos

A divisão modular se dá a partir das problemáticas encontradas na primeira produção. Nesse aspecto, pontua-se as atividades objetivas e discursivas presentes no Material Didático, as quais abordam as características elementares da tipologia narrativa/gênero lenda: *figuras de linguagem, adjuntos adverbiais, interpretação e inferência textual*. Assim, as questões que promoverão a efetivação da produção final, garantindo um ensino processual de qualidade, são, de acordo com Dolz *et al* (2004, p. 103): 1) que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar?; 2) como construir um módulo para trabalhar um problema particular?; 3) como capitalizar o que é adquirido nos módulos?

Sob tais circunstâncias, houve a seleção das habilidades cabíveis oriundas da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), a fim de respaldar as estratégias adotadas ao longo das atividades presentes no Material Didático/Sequência Didática (DOLZ *et al.*, 2004). Logo, tem-se:

Habilidades — Campo Artístico-literário	
EF67LP27	Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos

EF67LP28	Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras , indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
EF67LP29	Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência.

Fonte: tabela elaborada pela autora. Grifos nossos. (BRASIL, 2018, p. 169)

Os módulos instauram-se em quatro níveis no tocante à produção de texto: 1. representação da situação de comunicação; 2. Elaboração dos conteúdos; 3. Planejamento do texto; 4. Realização do texto (Ibidem). Para chegar à etapa da produção final, o aluno percorrerá um longo caminho de atividades — variadas entre atividades e exercícios —, a partir da produção ativa relacionada às atividades de observação e de análise de textos, acarretando na elaboração de uma linguagem comum entre a classe, de forma a capitalizar as aquisições realizadas ao decorrer dos módulos, com certa linguagem técnica ao se tratar do gênero trabalhado em classe (DOLZ *et al.*, 2004, p. 105; 106).

A divisão modular presente no Material Didático/Sequência Didática (Ibidem) deu-se por meio da estrutura: 1º. exposição performática docente; 2º. exposição performática discente (produção inicial); 3º. trabalho dialógico com as questões e atividades propostas no *Material* durante as aulas (presentes no tópico “Orientação Docente (Material Didático, p. 06)”; 4º. Produção final. No terceiro módulo, há a presença de cinco questões/exercícios para cada região do Brasil, sendo elas as responsáveis por fazer com que o docente consiga perceber a evolução discente em relação ao amadurecimento do conhecimento do gênero textual proposto ao trabalho. Devido a esses fatos, é imprescindível que exista a comunicação entre aulas e atividades, sendo a correção coletiva um meio necessário para a promoção do diálogo entre aluno e professor. É nesta etapa que as dúvidas provenientes do processo construtivo serão

entendidas e sanadas pelo docente, a fim de que haja a adequação na produção final, haja vista a avaliação docente (somativa).

2.4 Produção final

Com o intuito de finalizar a Sequência Didática, o aluno produzirá uma atividade de *Reconto Performático*, enfatizando todo o processo trabalhado em sala de aula e fora dela ao decorrer dos módulos. Segundo Dolz *et al* (2004, p. 107), é na referida etapa que a síntese “ganha maior importância”, pois será determinado quais objetivos deverão ser alcançados ou quais já foram superados. Há, também, a percepção do indivíduo enquanto agente ativo no processo de produção, sendo o aluno responsável pela escrita e reescrita do texto, fazendo com que seja perceptível o progresso concebido ao decorrer do processo.

Como atividade conclusiva, a elaboração performática (ZUMTHOR, 2018) ganhará forma, havendo, finalmente, as apresentações dos subgrupos. Os alunos se reunirão para assistir às apresentações dos colegas, os quais apresentarão o reconto de uma lenda elaborada por eles. Assim, o que será avaliado neste tópico será a capacidade de articular o oral com o corporal (BELINTANE, 2017), verificar a criatividade na escolha dos recursos visuais e linguísticos (roupas, cenário, gestos, entoação), observar se compreenderam o proposto, além de perceber se todos os integrantes de cada grupo estão inteirados da produção e planejamento do reconto. Além disso, observar o preparo e a dinâmica do grupo (falta de propriedade da fala, fala baixo, entradas e saídas nos turnos de fala, etc.), verificar se executaram a apresentação dentro do tempo estipulado e, por fim, verificar se todos os grupos entregaram a ficha no dia estabelecido (constante no Material Didático). Para a ficha, devemos perceber se os alunos produziam o texto escrito de acordo com o que foi proposto, levando em consideração o gênero (lendas brasileiras) e o tipo textual (narrativo), utilizando os recursos estudados (advérbios e figuras de linguagem) corretamente e adequando-se à norma padrão da língua portuguesa.

2.5 Conteúdo e sistematização didática

Para a elaboração do Material Didático, houve a separação de tópicos por regiões brasileiras, nas quais constam, também, a lenda selecionada para cada uma delas. Nesse sentido, o sumário foi subdividido da seguinte forma:

<i>Sumário</i>	
APRESENTAÇÃO	5
ORIENTAÇÃO DOCENTE	6
 NORDESTE AS MANGAS DE JASMIM DE ITAMARACÁ	7
 NORTE IARA	14
 CENTRO-OESTE ROMÃOZINHO	20
 SUDESTE A MISSA DOS MORTOS	26
 SUL O NEGRINHO DO PASTOREIO	32
CADERNO DE RESPOSTAS	41

Fonte: elaborado pela autora.

A princípio, é importante pontuar que é constante no Material o norteamento docente pré-atividades/exercícios, pois a base didática é o parâmetro protagonista que será capaz de mediar as aulas para o bom desenvolvimento da atividade final: reconto performático. Nesse eixo, o ensino intencional (LIBÂNEO, 2006), e não aleatório e sem planejamento, reforça a capacidade do professor em assumir o papel de agente transformador — tanto social quanto crítico. Assim, tem-se: Demonstração (docente) de Reconto Performático; Aula(s) voltada(s) à tipologia narrativa e ao gênero textual "lenda"; Aula(s) voltada(s) à Interpretação e à Inferência textual; Aula(s) voltada(s) aos Adjuntos Adverbiais e à construção de sentido textual; Aula(s) voltada(s) às Figuras de Linguagem e à construção de sentido textual; Explicação do que será abordado como atividade final (Reconto performático); Feedback avaliativo das questões propostas.

Desse modo, para cada região foram desenvolvidas cinco atividades, somando vinte e cinco no total, divididas em objetivas e dissertativas, tanto no eixo na oralidade quanto na escrita. Além de promover o trabalho com as características pertencentes ao gênero lenda, as atividades foram voltadas aos fenômenos da interpretação e da inferência textual, algo demasiadamente relevante para o aperfeiçoamento da criticidade individual e coletiva do aluno e da aluna. Toda a mobilização em torno do gênero lenda brasileira e de seus respectivos aspectos linguísticos e paralinguísticos suscitam na promoção da atividade final, elaborada como ápice do planejamento sequencial. Assim, para que os discentes possam concluir de maneira satisfatória, é necessário explicitar quais serão os pontos para a realização e, posteriormente, para a manutenção avaliativa. Nesse sentido,



Fonte: elaborada pela autora (p. 40).

Para uma melhor visualização, Tendo como base as lendas oriundas das cinco regiões do Brasil, siga os passos:

- Formar grupos de 5 pessoas;
- Escolher uma lenda trabalhada ao longo do Material Didático;

- Elaborar um roteiro para o Reconto Performático, no qual devem constar os seguintes elementos: linguagem adequada ao gênero proposto, indicação dos aspectos oriundos da oralidade (para haver a efetivação da performance), presença essencial da corporalidade (dança, expressões, gestos, etc., efeitos sonoros (músicas, assobios, canto, gritos, etc.), cenário.
- É importante ressaltar que o Reconto deve ser performático, mas não obrigatoriamente uma peça teatral. Abusem da criatividade! (Exemplos: monólogo, paródia, poesia, vídeo, etc).
- Considerar: contexto da lenda e contexto contemporâneo, elementos intertextuais e personagens principais.
- Adaptação ao público-alvo.

Para mais, a abordagem da pesquisa configura-se como qualitativa, haja vista que está relacionada ao estudo de complexidades específicas, “de natureza social e cultural, mediante descrições, interpretações e comparações, sem considerar os aspectos numéricos em termos de regras estatísticas” (FONTELLES *et al*, 2009). Em relação aos procedimentos técnicos da pesquisa, explica-se como sendo bibliográfica, tendo em vista que a base é a partir da análise de materiais pré-existentes — livros, artigos, periódicos, etc — (Ibidem), sendo tais materiais escolhidos para a ocorrência da coleta dos dados utilizados. Ainda, no ambiente do desenvolvimento temporal, a pesquisa consiste em longitudinal prospectiva, caracterizada por possuir um maior período de tempo para ser realizada e, ainda, é “conduzida a partir do momento presente e caminha em direção ao futuro” (Ibidem).

2.6 Acessando

Link do Material Didático/Sequência Didática elaborado pela autora.	https://www.canva.com/design/DAFFOVnj794/FtYvScME0x0EVpVHDr00jg/view?utm_content=DAFFOVnj794&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton
---	---

Capa e contracapa do material didático.

Fonte: Elaborados pela autora.



3 Considerações finais

O presente trabalho de Conclusão de Curso teve como motivação o déficit de materiais didáticos especializados na Literatura Oral, mais precisamente na Literatura Folclórica (Lendas brasileiras). É imprescindível reafirmar a necessidade em promover a efetivação educacional a partir dos contextos discentes, haja vista a importância educacional e cultural que o reconhecimento identitário pode propiciar. Nesse âmbito, a utilização de recursos multimodais permeou as discussões propostas nas atividades e na seleção dos textos para a elaboração do referido *Material*, sendo essas características essenciais para a elaboração de uma sequência didática, de acordo com Dolz *et al.*, (2004). A valorização da literatura canônica, ainda no Brasil hodierno, assume o cargo de protagonismo dentro da sala de aula, fazendo com que as literaturas populares sejam vistas como menos importantes ou, pior, como dispensáveis. É óbvio que a reformulação educacional não ocorrerá do “dia para a noite”, entretanto o cerne da problemática é pontuado numa maneira de mitigação gradual, sendo este material um dos muitos a serem desenvolvidos para a obtenção da efetivação literária oral.

A partir da estruturação do Material Didático, tornou-se possível compreender que, muito além da elaboração de questões autorais, é mister haver a potencialização do método a ser utilizado pelos docentes antes da mediação de tais atividades, tendo em vista que a dialogicidade da aula configura-se como indispensável para o ensino e para o aprendizado do corpo discente. Assim sendo, a partir do método somativo de avaliação, é possível compreender as dificuldades encontradas pelo caminho dos alunos, tornando o processo muito mais importante em comparação à produção final, pois é no processo que o desenvolvimento discente ocorre de forma efetiva, havendo erros e acertos, mas nunca a desistência. Nesse cenário, os apontamentos proferidos por Marcuschi B. e Suassuna (2007) tornam-se indispensáveis, haja vista a predominância do mecanismo robotizado dentro de sala de aula: produzir unicamente para obter validação por nota. Dessa maneira, o *Material Didático* foi desenvolvido a fim de promover um diálogo efetivo com o âmbito cotidiano do aluno, perpassando variados eixos educacionais até a chegada da produção final.

Destarte, no processo elaborativo do *Material Didático* o principal anseio da autora foi justamente a questão de não promover a dialogicidade com o âmbito cotidiano discente. Por essa razão, a seleção dos textos utilizados foi pensada para abarcar distintas realidades, haja vista a particularidade de cada indivíduo. Isso porque, de acordo com Marcuschi (2008), é mister que o ensino seja situado, unindo o eixo linguístico do corpo social. A relação de poder que é instaurada quando há a segregação literária oral em detrimento da supervalorização canônica escrita enfatiza que, de fato, a sala de aula ainda não é um local integralmente equitativo: o caminho para a aproximação literária, artística, cultural, etc, é a partir da busca docente em incluir variados grupos cotidianos, principalmente os que possuem um maior distanciamento da valorização erudita, que já é aceita desde a colonização brasileira, no século XXVI. Logo, as Lendas brasileiras ocupam o espaço de identidade, além de manter o fantástico como cultura essencial a ser propagada de geração em geração, por meio do reconto – aqui, recurso utilizado para o desenvolvimento corporal e oral discente a partir da performance.

4 Referências

BELINTANE, C. *Da corporalidade lúdica à leitura significativa: subsídios para formação de professores*. São Paulo: Scortecci, 2017.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. *Análise linguística: afinal a que se refere?* – 2.ed. – Recife: Pipa Comunicação, 2020, Campina Grande/ PB: EDUFCEG.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CÂMARA CASCUDO, L. da. *Literatura Oral no Brasil*. 1. ed digital. São Paulo: Global, 2012.

CÂMARA CASCUDO, L da. *Lendas brasileiras*. São Paulo: Global, 2002.

CAVALCANTE, M. M. et al. *O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise*. Revista (Con)textos Linguísticos, Vitória, v. 13, n. 25, p. 25-39, 2019.

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros Oraís e escritos na escola. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

FONTELLES, M. J; SIMÕES, M. G; FARIAS, S. H; FONTELLES, R. G. S. *Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa*. Belém, Pará: UNAMA. 2009.

LEAHY-DIOS, C. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LIBÂNEO, J. C. *Educação: Pedagogia e Didática – O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional*. In PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 77-129.

MARCUSCHI, B; SUASSUNA, L. *Paradigmas de avaliação: Uma visão panorâmica*, in: Elizabeth Marcuschi e Lívia Suassuna (orgs.). *Avaliação em língua portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 4. ed. Campinas: Cortez, 1999.

SOARES, M. *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*. 17f. Artigo científico (Doutora em Didática). Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2004.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, Recepção, Leitura*. São Paulo: Ubu, 2018.