

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: TEORIAS E PRÁTICAS DE ENSINO DE
LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO**

TALLITA STUMPP MOREIRA

**O ROMANCE DE JOSÉ J. VEIGA NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA BÁSICA
DE LETRAMENTO LITERÁRIO**

BELO HORIZONTE

2025

TALLITA STUMPP MOREIRA

**O ROMANCE DE JOSÉ J. VEIGA NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA BÁSICA
DE LETRAMENTO LITERÁRIO**

Monografia de Especialização

Monografia de especialização apresentada à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Especialização em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luiza Santana Chaves

Belo Horizonte

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA

FACULDADE DE LETRAS

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

Realizou-se, no dia 31 de março de 2025, às 14:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado O ROMANCE DE JOSÉ J. VEIGA NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA BÁSICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO, apresentado por TALLITA STUMPP MOREIRA, número de registro 2023659650, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Profa. Luiza Santana Chaves Miconi Ferreira - Orientadora, Profa. Raika Luana Aleme (UFMG), Profa. Joyce Rodrigues Gonçalves (UFMG).

A Comissão considerou o Trabalho:

Aprovado

Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 31 de março de 2025.

Profa. Luiza Santana Chaves Miconi Ferreira (Doutora)

Profa. Raika Luana Aleme (Mestra)

Profa. Joyce Rodrigues Gonçalves (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Raika Luana Aleme, Professora Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 31/03/2025, às 19:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luiza Santana Chaves Miconi Ferreira, Coordenador(a)**, em 01/04/2025, às 08:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Joyce Rodrigues Silva Gonçalves, Professora Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 02/04/2025, às 17:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4058403** e o código CRC **9F13ED74**.

A Leandro Couto Carreira Ricon e Miá.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores do Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto (Proleitura) da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

À Profa. Luiza Santana Chaves Miconi Ferreira, orientadora desta monografia.

À Profa. Raika Luana Aleme e à Profa. Joyce Rodrigues Gonçalves pela leitura cuidadosa e atenta desta monografia e pela generosidade das sugestões para a revisão e finalização deste trabalho.

“Esses livros foram escritos para desassossegar”

(VEIGA, 1987)

RESUMO

A presente monografia tem como objetivo produzir uma sequência básica de letramento literário com o gênero romance. Para isso, o trabalho propõe-se a refletir sobre a importância da leitura literária na escola, compreender o letramento literário como uma alternativa para o ensino da literatura em diálogo com o conceito de experiência e apresentar o romance *Sombras de Reis Barbudos* (1972), de José J. Veiga, como texto literário possível para a elaboração de uma proposta de letramento literário para as séries do Ensino Médio. A pesquisa apoia-se nos pressupostos teóricos e metodológicos do paradigma do letramento literário sistematizado por Rildo Cosson (2020; 2021), em diálogo com o conceito de experiência, proposto por Jorge Larrosa (2011). O método utilizado para o trabalho com o romance em sala de aula segue os quatro momentos interligados da sequência básica de letramento literário: motivação, introdução, leitura e interpretação (COSSON, 2021).

Palavras-chave: José J. Veiga; Letramento literário; Romance.

ABSTRACT

This monograph aims to produce a basic sequence of literary literacy using the novel genre. To this end, the work proposes a reflection on the importance of literary reading at school, understanding literary literacy as an alternative for teaching literature in dialogue with the concept of experience and presenting the novel *Sombras de Reis Barbudos* (1972), by José J. Veiga, as a possible literary text for developing a literary literacy proposal for high school grades. The research is based on the theoretical and methodological assumptions of the literary literacy paradigm systematized by Rildo Cosson (2020; 2021), in dialogue with the concept of experience, proposed by Jorge Larrosa (2011). The method used to work with the novel in the classroom follows the four interconnected moments of the basic literary literacy sequence: motivation, introduction, reading and interpretation (COSSON, 2021).

Keywords: José J. Veiga; Literary literacy; Novel.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Descrição do plano de sequência básica de letramento literário	22
Figura 1 - Edições da década de 1970	28
Figura 2 - Edições da década de 1980.	29
Figura 3 - Edições da década de 1990	29
Figura 4 - Edições de 2017	30
Figura 5 - Esposas de presos políticos	33
Figura 6 - O presidente João Goulart no exílio no Uruguai	34
Figura 7 - Artistas protestam contra a censura aplicada ao teatro brasileiro	34
Figura 8 - Soldado em ação durante o 1º de abril de 1964	35
Figura 9 - Jornalista Vladimir Herzog em 1966	35
Figura 10 - Construção do Muro de Berlim	36
Figura 11 - Porta-aviões na Operação Brother Sam	36
Quadro 2 – Atividade final	39

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA	13
2.1 Letramento literário e experiência	16
2.2 O romance na sala de aula	18
2.3 Sombras de Reis Barbudos (1972), de José J. Veiga.....	18
3 METODOLOGIA	20
4 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA BÁSICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO	22
4.1 Motivação: Você se lembra?	24
4.2 Introdução: Sombras de quem?	27
4.3 Leitura: Entrando no labirinto	30
4.3.1 Primeiro intervalo: memória a granel.....	31
4.3.2 Segundo intervalo: Muros, urubus e um mágico	33
4.4 Interpretação: É assim que acaba (?)	38
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	44

1 INTRODUÇÃO

O ensino de literatura na escola é um dos elementos imprescindíveis para a formação integral dos sujeitos. Contudo, o ensino de literatura, principalmente no Ensino Médio, ainda é significativamente influenciado pelos vestibulares, especialmente o Exame Nacional do Ensino Médio, culminando em modelos didáticos e em práticas pedagógicas que têm recebido diversas críticas, como a limitação da interação entre estudantes e os textos literários.

Estes desafios estiveram presentes em minha experiência como professora do Ensino Médio em uma escola particular do município de Petrópolis, região serrana do estado do Rio de Janeiro. A ausência de biblioteca, a adoção de um sistema educacional apostilado e a centralidade dada à aprovação em vestibulares limitavam não apenas a possibilidade de trabalho com a literatura em sala de aula, mas também o espaço necessário para a produção de materiais didáticos que não fossem os que já são oferecidos prontos e pré-estabelecidos pelo sistema comprado pela instituição. Minha experiência como professora, neste sentido, é contrastante com minha experiência enquanto aluna do Ensino Médio em uma escola pública da rede estadual neste mesmo município. Isso porque foi a biblioteca da escola pública o espaço no qual tive acesso a diferentes obras literárias e participei de grupos de leitura e escrita organizados pelas professoras.

Iniciado em 2020, meu percurso enquanto professora do Ensino Médio coincidiu com o período de implementação da Base Nacional Comum Curricular, estabelecendo ainda outros desafios para o ensino da literatura. Para Lage e Santos (2022), o espaço dedicado à literatura na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio configura uma complexidade que envolve tanto avanços como retrocessos. Se na segunda versão do documento havia uma preocupação com uma formação literária mais crítica e reflexiva dos estudantes, buscando trazer a literatura contemporânea para, a partir dela, estabelecer diálogos com textos mais distantes temporalmente, favorecendo leituras comparativas e dialógicas, a Reforma do Ensino Médio acabou se estabelecendo como obstáculo a estes avanços.

Trazendo a ampliação de repertório literário e a diversidade cultural como considerações para a seleção de obras a serem trabalhadas, o que é considerado um avanço, na versão final:

[a] literatura permanece como campo de atuação da área de linguagens (campo artístico-literário), reduzindo, em certa medida, sua importância para a formação humana e incluindo-a na aprendizagem escolar como um gênero textual. Contando com apenas quatro das quase 600 páginas do documento, comprova-se certa falta de zelo que vem sendo dado a seu ensino, seguindo a tendência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que orientaram a educação a partir de 1992 (Lage; Santos, 2022, p. 1567).

A ampliação de repertório e o reconhecimento da diversidade cultural para além do cânone literário também são aspectos da Base Nacional Comum Curricular ressaltados por Cosson (2021) como positivos. O reconhecimento da relevância da formação do leitor literário, a função humanizadora da literatura e a experiência de leitura, como fruição e conhecimento, também estão presentes no documento, além de trazer a historicidade dos textos literários como elemento importante para a formação dos estudantes ao proporcionar uma compreensão que envolve a produção, circulação e recepção dos diferentes textos literários.

No entanto,

[o] insulamento da literatura no ensino da leitura ou na formação do leitor não garante, por sua vez, um lugar relevante para a leitura literária no ensino da língua materna. Ao contrário, como bem demonstra a ausência da análise literária e a obsedante presença das análises linguística e semiótica nas competências e habilidades do componente curricular, a leitura literária não implica conhecimento que vá além da enumeração de elementos formais da narrativa [...] (Cosson, 2021, p. 46-47).

A partir destas experiências contrastantes e destes desafios, busco desenvolver este trabalho monográfico pensando na importância de se contemplar a integralidade do texto literário na sala de aula, bem como os interesses e realidades de determinada comunidade de leitores, para além da aprovação em provas de vestibular. Nesse sentido, o trabalho que ora se apresenta tem como objetivo produzir uma sequência básica de letramento literário com o gênero romance. Para isso, buscar-se-á refletir sobre a importância da leitura literária na escola, compreender o letramento literário como uma alternativa para o ensino da literatura em diálogo com o conceito de experiência e apresentar o romance *Sombras de Reis Barbudos* (1972), de José J. Veiga, como texto literário possível para a elaboração de uma proposta de letramento literário para as séries do Ensino Médio.

A pesquisa apoia-se nos pressupostos teóricos e metodológicos do paradigma do letramento literário sistematizado por Rildo Cosson (2020; 2021), em diálogo com o conceito de experiência, proposto por Jorge Larrosa (2011). O método utilizado para o trabalho com o romance em sala de aula segue os quatro momentos interligados da sequência básica de letramento literário: motivação, introdução, leitura e interpretação (COSSON, 2021). A motivação prepara os estudantes para o texto a ser lido. Na introdução, são apresentados o autor, o texto e a justificativa da escolha da obra. Durante a leitura, são proporcionados momentos de discussão e reflexão, intercalados com a leitura individual, permitindo ao professor acompanhar o processo de letramento dos estudantes. A interpretação divide-se em momento interior, centrado na relação subjetiva do estudante com o texto, e momento externo, que materializa a interpretação como construção de sentido coletiva.

A obra do autor goiano José J. Veiga recebeu numerosas e diversas interpretações, seja como expressão do fantástico, do insólito, do realismo mágico ou da distopia. Desse modo, a escolha da obra deu-se por sua aproximação com o gênero distópico, uma vez que jovens leitores têm demonstrado significativo interesse por essas narrativas nos últimos anos (BERTUCCI; VIEIRA, 2022); pelo tamanho dos romances de Veiga, o que possibilita o trabalho em sala de aula por não serem narrativas muito extensas e pela obra *Sombras de Reis Barbudos* estar presente no Plano Nacional do Livro Literário (PNLD Literário) de 2018.

2 A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

Grande parte do conteúdo literário elaborado para o trabalho docente nas séries do Ensino Médio é orientado pelos exames de vestibulares, sobretudo o Exame Nacional do Ensino Médio. Baseado na linearidade de uma historiografia da Literatura portuguesa, colonial e nacional brasileira, a progressão de escolas literárias ainda é a configuração predominante do ensino de literatura na escola.

Estes aspectos aparecem na própria obra de Rildo Cosson, quando o autor conversa com os professores acerca das práticas de letramento literário baseadas na sequência básica de letramento. Isso porque

os professores do ensino médio, mesmo diante da resposta positiva de seus alunos, reagem com algumas reservas. Em conversa com vários deles, percebi que tomavam a sequência básica de letramento literário como um suplemento do trabalho tradicional de expor as características dos períodos literários, da tripartição clássica dos gêneros, das listas de figuras de linguagem e das regras para escandir poemas, classificar estrofes e rimas. [...] Em outras palavras, eles reconheciam, por um lado, que a sequência básica trazia algo novo ou algo que não se fazia muito presente em suas aulas, isto é, *aprendizagem da literatura*; porém, por outro lado, parecia faltar a *aprendizagem sobre a literatura* (Cosson, 2021, pp. 75-76).

Muitas são as críticas dirigidas a esse modelo, não só pela produção de uma linha progressiva para a exposição da História da Literatura - o que se tentou modificar na segunda versão da Base Nacional Comum Curricular, como foi apresentado anteriormente -, mas pelo desaparecimento do texto integral da sala de aula, na qual dominam os fragmentos e interpretações pré-definidos da obra literária (CECHINEL, 2020). Desse modo, o espaço de interação entre estudante e texto, leitor e obra, é suprimido e substituído pela transmissão de conteúdos que, muitas vezes, não são produzidos pelos professores, mas por sistemas de aulas apostiladas.

Acerca da adoção de sistemas apostilados de ensino, Ortiz, Denardin e Neto (2021) afirmam tratar-se de uma forma de regulação do trabalho docente, não só por parte da escola, mas também pelos responsáveis pela produção do material apostilado. As empresas que produzem e vendem estes sistemas apostilados de ensino

[...] se valem de uma série de mecanismos mais ou menos sutis para controlar o trabalho docente. Nesse cenário, retira-se do professor o papel de planejamento, de reflexão crítica e de decisão de o que abordar durante o ano letivo, além de induzi-lo a trabalhar com as sugestões dos materiais para evitar problemas com a gestão escolar. Além disso, por meio dos cursos de formação continuada e de um efetivo marketing das empresas, elas conseguem, aos poucos, legitimar sua imagem de sistema educacional de qualidade, influenciando os professores a acreditarem que seu uso vai necessariamente acarretar em uma melhora nos processos de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, afastados de determinadas funções intelectuais do processo educacional, os professores se assemelhariam ao modelo de profissional técnico que se limita a aplicar métodos de ensino para os objetivos educacionais determinados externamente (Ortiz, Denardin e Neto, 2021, p. 622).

Para os autores, estes sistemas produzem uma autonomia ilusória, uma vez que as possibilidades de pesquisa, reflexão, seleção e produção dos conteúdos das aulas, das metodologias adotadas, bem como da perspectiva de avaliação acabam condicionadas pelo material. Dessa forma, a docência é transformada em um “modelo de profissional técnico”, ao qual caberia apenas aplicar e desenvolver o passo a passo indicado pelo sistema de educação apostilado.

Os aspectos desse cenário não se restringem, contudo, ao campo literário. Como argumenta Freitas (2012), a educação brasileira, sobretudo a escola pública, tem sido fortemente atacada pelos ideais neoliberais que visam administrar a esfera pública por meio de mecanismos empresariais. Grupos como o *Todos pela Educação*, apoiando-se em uma pedagogia neotecnicista¹, empreendem uma lógica educacional que se dá, principalmente, por meio de

três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos a priori como “standards”, medidos em testes padronizados. [...] Um sistema de responsabilização envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções (Kane & Staiger, 2002). As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema, mas não só, já que a própria divulgação pública dos resultados da

¹ A pedagogia neotecnicista, segundo Freitas (2018), é uma perspectiva que visa organizar o ensino de forma técnica e eficiente, visando preparar alunos para o mercado de trabalho. Inspirada em métodos fabris, prioriza a padronização, objetividade e aplicação de conhecimentos técnicos, com foco na eficiência, preparação para o mercado de trabalho, métodos padronizados, avaliação objetiva e estandardizada, lançando mão das novas tecnologias que ajudam a controlar o processo educacional.

escola constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas. A meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização. [...] Ela está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados (FREITAS, 2012, p. 383).

Além dos testes padronizados, o objetivo de privatização transfere para a escola a responsabilidade por uma “crise” educacional e econômica. No entanto, o discurso neoliberal desconsidera fatores fundamentais como a desigualdade social, desvalorização profunda da profissão docente, falta de investimento em infraestrutura e formação continuada de professores, alegando que a escola não sabe ensinar e não cumpre seu papel social, baseando-se em resultados desses mesmos exames standardizados. A solução, nestes termos, passa, portanto, pela diminuição do currículo escolar e pela implementação de uma concepção de processo que visa o desenvolvimento de competências e habilidades “básicas” esperadas pelo mercado de trabalho (MACIEL, 2019).

No que diz respeito especificamente ao campo das linguagens, João Wanderley Geraldi (2015) afirma que, embora a Base Nacional Comum Curricular tenha significado um avanço em certos aspectos, como a concepção bakhtiniana de linguagem, compreendida como interação, algumas críticas são necessárias, sobretudo à concepção restrita e tecnicista, centrada na mensuração de habilidades e competências que acabam por desconsiderar os contextos socioculturais dos estudantes e possibilidades de abordagens mais reflexivas que prescritivas.

Roland Barthes afirma que

Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, o próprio fulgor do real. Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto e esse indireto é precioso (BARTHES, 2013, p. 18-19).

Tendo em vista o cenário educacional descrito e considerando o que Barthes afirma sobre a não fetichização dos saberes que a literatura faz girar é que nos propomos a compreender a leitura literária na escola, não como um conteúdo, mas

como uma dimensão indispensável da formação dos sujeitos. Ora, em um de seus textos mais conhecidos, Antonio Candido, sociólogo e teórico da literatura brasileiro, estabelece uma relação fundamental entre a literatura e os direitos humanos. Isso porque, assim como as necessidades materiais, moradia, alimentação e saúde, a literatura, compreendida a partir de suas mais plurais manifestações, é também uma necessidade humana. Portanto, a fabulação, o sonho e a ficção são dimensões indispensáveis da vida (CANDIDO, 2011).

Neste sentido, compreende-se a potência humanizadora da literatura, não no sentido de conceder humanização a um leitor que não a tem, que não a expressa, mas no sentido de confirmá-la. Ao contrário da perspectiva que vê na leitura um meio para empreender projetos de formação moral e cívica ou de caráter restrito e tecnicista, Candido propõe a relação entre literatura e formação humana em outros termos, já que “ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2012).

Compreendemos, igualmente, que a leitura literária na escola configura uma relação específica com os textos literários, pois mesmo que os objetivos do trabalho pedagógico não precisem ser rígidos, eles são necessários para que possam ser trabalhados no cotidiano escolar. Por isso, este trabalho adota como base teórico-metodológica o paradigma do letramento literário.

2.1 Letramento literário e experiência

O letramento literário, termo proposto por Graça Paulino, é definido como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67 *apud* COSSON, 2020). A noção de processo apresenta-se, assim, indispensável à compreensão de letramento literário, já que não se trata de um conteúdo a ser transmitido, mas da construção de conhecimentos e práticas que não se encerram entre os muros das escolas, pois tem sua continuidade nas relações estabelecidas entre leitor e texto nas experiências de leitura que se dão ao longo da vida dos sujeitos. Além disso, Cosson afirma que este é “um processo de apropriação, ou seja, um processo por meio do qual fazemos alguma coisa externa se tornar interna a nós mesmos, que

nos permite tornar próprio o que é alheio” (COSSON, 2020, p. 172), destacando a inter-relação entre as dimensões sociais e individuais do letramento.

Essa inter-relação está diretamente ligada à compreensão de literatura com a qual a proposta do letramento literário se constitui, ou seja, a literatura é uma produção que pertence a um *corpus* coletivo, social, enquanto sua apropriação pelo leitor corresponde à relação singular que este estabelece com aquela. Daí a necessidade de delimitar a construção de sentidos como sendo literária, como um “modo próprio de significar dado pela literatura, um modo que se funda na relação intensa de linguagem, pela qual construímos e reconstruímos a nós e ao mundo nas palavras da experiência e com a experiência do outro” (COSSON, 2020, p. 173).

Percebemos a inter-relação entre as dimensões do comum e do singular, presente na própria definição do letramento literário, como uma possibilidade de diálogo deste paradigma com o conceito de experiência proposto por Jorge Larrosa. Para Larrosa, a experiência pode ser definida como “isso que me passa” (LARROSA, 2011, p. 5), sendo, portanto, constituída por um “princípio de alteridade”, um “princípio de reflexividade” e um “princípio de passagem e paixão”.

A experiência é definida como “isso que me passa”, pois se refere a algo que acontece fora do “eu”. Esse “algo” é um acontecimento que não depende da subjetividade do sujeito, ou seja, não se trata de suas projeções, palavras, ideias, sentimentos, intenções, conhecimentos, vontades. A ideia é que a experiência envolve a aparição de algo ou alguém externo, estrangeiro, estranho. Além disso, envolve algo que acontece em relação ao “eu”, ao que não permanece externo, pois atravessa os sujeitos e suas palavras, ideias, conhecimentos, sentimentos, vontades, intenções. A experiência não é, portanto, um movimento unilateral, mas “de ida e volta” (LARROSA, 2011, p. 6), de encontro com o que é exterior e de retorno a si mesmo. Por isso, a experiência envolve uma noção de percurso no qual o próprio sujeito da experiência é “território de passagem” (LARROSA, 2011, p. 8), espaço sensível onde algo deixa marcas e rastros, daí a ideia de “princípio de paixão”. Algo que me passa, atravessa, forma, transforma e deforma.

A leitura pode ser entendida como experiência, como o que não é da dimensão do eu, mas que o atravessa, deixando suas marcas na subjetividade que se coloca disponível ao encontro com o outro que é o texto, seus sentidos. É com base nesses pressupostos que esta pesquisa pretende trabalhar o romance na sala

de aula, por meio do paradigma do letramento literário e da leitura como experiência.

2.2 O romance na sala de aula

Embora o letramento literário seja um processo que se dá no movimento mesmo da vida, Cosson ressalta que a escola é o espaço no qual este deve ser ampliado e aprimorado, considerando-se as dimensões histórico-culturais da literatura e seus vários suportes, tendo em vista a base metonímica do termo literatura, posto que “só metonimicamente a literatura é o conjunto de obras, porque, na verdade, a literatura está nessas obras, constituindo-se como um discurso ou ferramenta pela qual elas adquirem forma e existência” (COSSON, 2020, p. 175).

Dentre as várias formas, suportes e expressões do literário, elencamos o romance para a produção de uma proposta de letramento literário. Essa escolha se deu, principalmente, pelos desafios enfrentados na escola para se trabalhar a integralidade de textos mais longos, sobretudo nas séries do Ensino Médio. Dentre esses desafios, está a “falta de tempo”, que se manifesta pela cobrança dirigida a discentes e docentes no cumprimento de tarefas voltadas ao desempenho nos vestibulares, o volume de conteúdos a serem ministrados e questões a serem respondidas na forma de simulados desses exames em larga escala. Além disso, há a falta de materiais, como o próprio livro, que pode ser encarada como um impeditivo para se trabalhar a leitura de um único romance coletivamente, o que nos leva, enquanto docentes, a optar por formas mais curtas.

É pensando em alguns desses desafios, bem como em uma temática que tem despertado o interesse de adolescentes e jovens que o romance *Sombras de Reis Barbudos* (1972), de José J. Veiga, foi escolhido para a produção da proposta de letramento literário.

2.3 *Sombras de Reis Barbudos* (1972), de José J. Veiga

O escritor goiano José J. Veiga nasceu em 1915, no município de Corumbá de Goiás. Atuou como locutor de rádio, até que se formou em Direito, em 1943. Dois anos depois, mudou-se para a Inglaterra, onde atuou como tradutor, além de tornar-se redator-chefe nos jornais *O Globo* e *Tribuna da Imprensa* ao retornar ao Brasil.

Publicou seu primeiro livro, *Os cavalinhos de Platiplanto*, em 1959, uma coletânea de contos, aos 44 anos de idade.

Sombras de Reis Barbudos, publicado pela primeira vez em 1972, é o segundo romance do autor. A história dá-se a conhecer pela voz de Lucas, um jovem que, a pedido da mãe, coloca-se a escrever os acontecimentos da cidade fictícia de Taitara. Lucas é um menino de onze anos, quando seu tio Baltazar chega a Taitara e, com ele, o projeto utópico da Companhia de Melhoramentos que num impulso de modernização deixa os habitantes da cidade em pleno entusiasmo. Mas para que a Companhia seja erguida, é necessário o capital e, com esse objetivo, o tio de Lucas busca o financiamento necessário com homens de fora da cidade, até que, entre frustrações e adiamentos, estes lhe concedem o crédito tão almejado. Os melhoramentos, de fato, chegam à população, ainda que de forma desigual, mas aos poucos a excitação diante do projeto dá lugar a incertezas e, por fim, ao medo diante de sua execução.

Após um breve momento de prosperidade, tio Baltazar sai da cidade “muito doente para tratamento fora” (1990, p.23), em meio a informações incertas e desconstruídas acerca de um “desastre”, um “crime”, uma “briga” que teria ocorrido na Companhia. Logo, muros surgem por toda a cidade, separando casas e moradores; antigos funcionários da fábrica são promovidos a fiscais que vigiam e punem (FOUCAULT, 2015) a população. Urubus começam a sobrevoar Taitara, enquanto mulheres em prantos começam a questionar o desaparecimento de seus maridos. Observar os urubus, as cruzes horizontais que se formam no chão ao voarem sob a luz do sol, torna-se o principal passatempo de crianças e adultos cada vez mais oprimidos por proibições decretadas pela Companhia.

A obra é interpretada de diversas perspectivas, seja como expressão do fantástico (SANTOS; BELINNI, 2020); do insólito, mas não do fantástico (DANTAS, 2002); do insólito e do realismo mágico (COSTA, 2022). Além disso, a obra também foi recebida como construção alegórica (CARVALHO, 2021) e como representante do gênero distópico (ROCHA, 2021). Compreendemos que essa pluralidade de interpretações possibilita uma construção igualmente plural de apropriação da linguagem literária por meio da sequência básica do letramento literário, metodologia que será apresentada no próximo capítulo.

3 METODOLOGIA

Para sistematizar a proposta de trabalho com o romance em sala de aula, seguiremos os pressupostos metodológicos da sequência básica de letramento literário, elaborados por Cosson (2021). A sequência básica estrutura-se em quatro momentos diferentes e interligados entre si, formando um percurso: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação.

A motivação é o momento inicial da sequência no qual se propõe aos estudantes uma preparação para o encontro com o texto que será lido. Nessa etapa, muitas são as possibilidades de abordagem, desde que sejam pensadas a partir da obra que será lida, por meio de relações temáticas ou formais que motivem os estudantes a se dirigirem à leitura da obra que será proposta. Embora algumas críticas sejam feitas a essa etapa, no sentido de que a motivação determinaria a forma da interpretação dos leitores, deixando pouco espaço para o livre jogo do entendimento e da imaginação dos sujeitos, Cosson esclarece que “a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura” (2021, p. 56).

A introdução é o momento no qual é tecida uma apresentação do autor e do texto, bem como é apresentada a justificativa, para os estudantes, dos motivos que engendraram a escolha da obra a ser lida. Partindo da própria obra, essa etapa pode ser estruturada a partir do próprio livro impresso, caso o texto escolhido esteja neste suporte, desenvolvendo atividades que contemplem o título e suas fontes, as capas de diferentes edições, sinopses, orelhas e prefácios.

Já a leitura é composta por momentos da leitura propriamente dita e por intervalos. Quando se trata de um texto mais extenso, é necessário que o docente ofereça aos estudantes a oportunidade de expor suas leituras, suas expectativas e desafios encontrados, além de poder propor outras leituras relacionadas à obra em questão ou atividades que permitam trabalhar aspectos do que foi já lido, trazendo a dimensão coletiva do letramento literário intercalada aos momentos individuais da leitura. Além disso, os intervalos são o caminho pelo qual o professor pode acompanhar o processo de letramento dos estudantes.

A interpretação é o último passo da sequência básica do letramento literário e divide-se em dois momentos. O primeiro, denominado “momento interior”, consiste na relação subjetiva de cada estudante com o texto proposto, desenvolvida ao longo

de todo o período dedicado à leitura da obra. Cosson destaca esse momento como “o núcleo da experiência da leitura literária” (2021, p. 65), núcleo este intransferível e insubstituível, posto que se dá na relação mesma do sujeito leitor com o objeto literário que tem diante de si. O segundo momento, o “momento externo”, consiste na “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2021, p. 65), isto é, a elaboração de um registro material que deverá considerar todo o percurso realizado com a sequência de letramento, contemplando as dimensões das experiências singulares e coletivas da leitura.

A sequência básica de letramento a seguir foi organizada tendo em vista as três séries do Ensino Médio. No próximo capítulo, além da descrição de cada etapa da sequência, é apresentado um quadro a fim de melhor organizar e expor os principais passos de cada momento, a metodologia adotada, os objetivos específicos e possíveis formas de avaliação. Outro aspecto importante de ser destacado na proposta de sequência básica de letramento deste trabalho é o tempo. Embora a elaboração de planos de aula e sequências didáticas exija uma organização do tempo em sala de aula, estas indicações devem ser entendidas como parâmetros temporais flexíveis, uma vez que o cotidiano escolar é dinâmico e, muitas vezes, não corresponde aos cálculos prévios de organização docente.

Essa não correspondência, porém, não precisa ser encarada como fracasso, seja o fracasso do professor que organizou o tempo e o conteúdo da aula, seja o fracasso das turmas que não corresponderam a esta organização. Compreender o espaço escolar como espaço dinâmico significa compreender que este espaço é formado por diferentes sujeitos, com diferentes percursos de aprendizagem e com interesses, potencialidades e dúvidas singulares. Por isso, embora presente, a divisão do tempo elaborada para cada etapa da sequência é uma estimativa que pode e deve ser confrontada pelos sujeitos em sala de aula.

4 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA BÁSICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

O quadro abaixo apresenta as etapas da sequência básica proposta, bem como as metodologias, objetivos específicos e formas de avaliação que a compõem.

Quadro 1 – Descrição do plano de sequência básica de letramento literário

Plano de sequência de letramento literário			
Público	Séries do Ensino Médio		
Obra	O romance <i>Sombras de reis barbudos</i> de José J. Veiga		
Momentos da sequência básica de letramento literário	Metodologia	Objetivos específicos	Avaliação
Motivação: Você se lembra? (45 minutos)	Formação de uma roda de conversa na qual, a partir de perguntas pré-estruturadas, o professor propõe aos estudantes que compartilhem relatos orais de suas lembranças e reflexões sobre o período pandêmico. A partir dos relatos, o professor compõe uma nuvem de palavras, relacionando-as a aspectos, temáticas que aparecerão no romance que será lido, como a memória individual e coletiva e o medo do desconhecido.	Aproximar os estudantes do romance que será lido; Propor a produção de relatos orais, compreendendo a sua relação com as dimensões da memória;	A avaliação, nesta etapa, se dá pelo acompanhamento do processo de letramento literário dos estudantes a partir de registro da participação de cada um na roda de conversa e da pertinência e organização dos relatos orais.
Introdução: Sombras de quem? (45 minutos)	O professor apresenta o autor e o romance para os estudantes. O panorama da obra de José J. Veiga é apresentado por meio da projeção do vídeo de Silvano Santiago sobre Veiga. Após esta apresentação, o professor propõe reflexões acerca do	Apresentar aos estudantes o autor José J. Veiga e o panorama de sua obra; Apresentar o romance escolhido para a leitura; Provocar reflexões e levantamento de hipóteses acerca da leitura que será	O professor observa se a participação dos estudantes está correspondendo à proposta a partir de registros durante a aula: algum estudante fez uma pergunta sobre a obra e o autor? Que tipo de pergunta? Quais hipóteses foram

	título e das capas de edições do romance para que os estudantes formulem hipóteses acerca do romance que será lido.	realizada.	levantadas pelos estudantes? Algum estudante já conhecia o romance ou o autor? Como conheceu a obra e o autor?
Leitura: Entrando no labirinto (45 minutos)	O professor apresenta a organização da obra em capítulos e o calendário de leitura do romance. O professor apresenta a proposta de produção de um diário de leitura na forma de “reacts” que deverá ser gravado por cada estudante ao longo da leitura dos capítulos.	Apresentar a organização do romance em capítulos; Apresentar a proposta de organização do calendário de leitura; Propor a produção de um diário de leitura com o gênero “reacts” da rede social TikTok.	
1º intervalo: Memória a granel	Formação de uma roda de conversa para os estudantes compartilharem os registros de seu diário de leitura. O professor realiza a leitura da crônica de Daniel Munduruku, Memória a granel, e convida os alunos a refletirem e discutirem as relações entre a crônica, o romance e os relatos do período pandêmico por meio de perguntas pré-estruturadas que servem para guiar a conversa, tendo como fio condutor dessa relação a memória.	Propiciar um espaço de partilha dos registros de leitura dos estudantes; Refletir sobre a memória e seu papel na formação individual e coletiva; Relacionar a crônica com a primeira parte da leitura do romance e com os relatos orais sobre o período pandêmico realizados anteriormente.	O professor acompanha a pertinência dos registros com os primeiros capítulos do romance, bem como as relações estabelecidas pelos estudantes entre a crônica, o romance e os relatos do período pandêmico.
2º intervalo: Murus, urubus e um mágico (90 minutos)	O professor divide a turma em 7 grupos. Cada um recebe um registro fotográfico relacionado ao contexto histórico da Ditadura Militar (1964-1985) no Brasil ou da Guerra Fria (1947-1991) e uma ficha de perguntas que deverão ser respondidas a partir de pesquisas sobre as fontes históricas fotográficas. Depois de realizar a	Realizar uma pesquisa sobre as fotografias recebidas; Responder a ficha de perguntas com base nas pesquisas realizadas pelos grupos; Relacionar as fotografias e a pesquisa realizada com o romance.	A avaliação se dará pela pertinência das respostas apresentadas, bem como pela apresentação das fontes a partir das quais responderam às perguntas propostas. Além disso, avaliar o processo de letramento literário dos estudantes, considerando o contexto histórico das obras, demanda uma

	pesquisa e responder às perguntas da ficha, os grupos terão 5 minutos para apresentarem suas respostas para a turma.		abordagem que vá além da simples memorização de datas e fatos. Neste sentido, a atividade permite a observação de como os alunos estabelecem conexões entre a narrativa e o período em que foi produzida.
Interpretação: É assim que acaba (?) (90 minutos)	O professor forma uma roda de conversa para que os estudantes possam compartilhar seus registros do diário de leitura sobre os últimos capítulos do romance e refletir sobre o desfecho da história e as expectativas construídas ao longo da leitura. Retomando as discussões acerca da memória (individual e coletiva), o professor divide a turma em grupos de até 5 estudantes e tece uma explicação sobre o gênero epílogo. Depois, o professor apresenta a proposta de produção de um epílogo para o romance que foi lido. Parte da produção poderá ser feita em casa, porém, nesta etapa da proposta, o professor reserva uma aula (45 minutos) para realizar o acompanhamento da produção dos grupos, sanar dúvidas e ajudar a pensar em estratégias de escrita do texto junto aos estudantes.	Propiciar um espaço de partilha dos registros de leitura dos estudantes; Refletir sobre o desfecho da história, utilizando-se dos registros feitos ao longo da leitura; Materializar os percursos do letramento propostos com a produção de um epílogo para o romance;	A avaliação se dará pela participação e engajamento dos estudantes na atividade proposta. O acompanhamento do processo de letramento literário dos estudantes, na etapa de interpretação, consistirá nas habilidades que os estudantes mobilizaram para produzir seus textos de forma coerente com o gênero elencado, bem como com o romance lido. Como um dos fios condutores da proposta de letramento foi a memória, o professor pode observar se isso foi retomado e explorado na produção dos estudantes.

4.1 Motivação: Você se lembra?

Para produzir a proposta desta primeira etapa da sequência de letramento literário é preciso “estabelecer um objetivo, aquilo que se deseja trazer para os

estudantes como aproximação do texto a ser lido depois” (COSSON, 2021, p. 79). Há muitas maneiras de adentrar um texto e, sendo assim, o objetivo elaborado e um dos fios possíveis escolhidos para a motivação estão baseados na forma e no conteúdo do romance que será lido: a relação entre relato e memória.

A proposta consiste na formação de uma roda de conversa na qual o professor deverá suscitar a expressão oral de lembranças e reflexões dos estudantes sobre o período da pandemia causada pela COVID-19 e as experiências do isolamento social que se fez necessário em todo o país a partir de março de 2020. Assim como na narrativa de *Sombras de Reis Barbudos* a chegada da Companhia de Melhoramentos modificou radicalmente o cotidiano da pequena Taitara, a pandemia e o isolamento social modificaram o cotidiano de nossos bairros e cidades, no Brasil e no mundo. Um acontecimento, aparentemente repentino, emergiu, modificando nossas possibilidades de experiência no tempo e no espaço, demarcando radicalmente um antes e um depois. Para isso, foram formuladas algumas perguntas a fim de auxiliar na condução da roda de conversa.

A partir desse diálogo, o professor formará uma nuvem de palavras com os estudantes que poderá ser escrita no quadro da sala de aula e registrada com uma fotografia, ou escrita em pedaços de papel para a posterior montagem de um painel com cartolina ou papel pardo. Este movimento foi formulado como uma forma de registro das interações no percurso da sequência. A partir das palavras registradas, o professor pode estabelecer relações semânticas entre os relatos de experiência do período pandêmico e temáticas ou episódios do romance que será trabalhado.

A avaliação pode ser feita a partir do registro do professor da participação de cada estudante. Utilizar uma lista com os nomes dos estudantes e registrar, ao longo da conversa, temáticas por eles abordadas que possam ser relacionadas com o romance que será lido. Além das temáticas, este processo pode ser entendido como uma forma de acompanhar o desempenho da expressão oral dos estudantes, atentando-se à pertinência dos conteúdos e organização da exposição dos relatos.

Objetivos

- Aproximar os estudantes do romance que será lido;
- Propor a produção de relatos orais, compreendendo a sua relação com as dimensões da memória;

- Refletir sobre nossas experiências acerca de acontecimentos que nos atravessam enquanto sujeitos e enquanto sociedade.

1º momento: Formação de uma roda de conversas com os estudantes.

2º momento: Condução da conversa com base em algumas perguntas previamente estruturadas:

1. Você se lembra da primeira vez em que ouviu falar sobre a pandemia ou sobre a Covid-19?
2. Você se lembra do último dia que foi à escola, antes do isolamento social?
3. Como você se sentiu quando soube pela primeira vez sobre a pandemia e as medidas de isolamento social?
4. Quais foram as maiores mudanças na sua rotina diária durante o isolamento?
5. De que maneira os seus estudos foram afetados pela pandemia?
6. Quais atividades novas você começou a praticar durante o isolamento?
7. Todos na sua casa puderam aderir ao isolamento social ou precisaram continuar trabalhando?
8. Houve momentos em que você se sentiu especialmente desafiado ou estressado?
9. Como você manteve contato com amigos e familiares durante o período de isolamento?
10. Houve algum evento significativo (positivo ou negativo) que ocorreu durante o isolamento de que você se recorda?
11. Quais foram as suas principais fontes de informação e entretenimento durante o isolamento?
12. Agora, olhando para trás, como você acha que a pandemia e o isolamento social mudaram você como pessoa?
13. Se fosse possível resumir essas experiências em uma palavra, que palavra seria essa?

3º Momento: Produção de uma nuvem de palavras a partir da participação dos estudantes.

Tempo: 1 aula.

Materiais: Quadro, caneta de quadro ou papel, cartolina, papel pardo, cola, caneta, lápis de cor.

4.2 Introdução: Sombras de quem?

A segunda etapa da sequência consiste na apresentação do autor e do texto escolhido para a leitura, cabendo ao “professor falar da obra e de sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha” (COSSON, 2021, p. 60). Para a apresentação do autor, foi selecionado o vídeo “Sobre José J. Veiga, por Silvano Santiago”², produzido pela editora Companhia das Letras, disponível na plataforma YouTube. Foram escolhidos os primeiros 9 minutos do vídeo para a apresentação do autor e de sua obra, pois além de apresentá-lo, Silvano Santiago situa Veiga em meio às produções literárias dos demais autores brasileiros na segunda metade do século XX, trazendo elementos que aparecerão em toda sua produção literária, como o regionalismo e o universalismo de seus contos e romances, as tensões e conflitos do indivíduo na modernidade, a relação entre sujeito e mundo, as relações sociais e familiares e o conflito político e a violência, enfatizando não só a produção literária do autor goiano, mas também a recepção dela.

Para a apresentação do romance, foram selecionadas as capas de oito edições diferentes encontradas em pesquisas na *web*. Trazer esses elementos para a apresentação da obra é uma prática que se apoia na compreensão de que a leitura da capa, das orelhas e sinopses é fundamental, pois trata-se de um momento coletivo de leitura, de formação de horizontes de expectativa a respeito do romance e de elaboração de hipóteses que fazem parte do processo de apropriação da linguagem literária. Neste caso específico, a materialidade do livro impresso também se insere na própria prática de leitura da literatura, seja corroborando com as expectativas e hipóteses levantadas, seja contrariando cada uma delas (COSSON, 2021). Portanto, é um momento no qual se pode refletir sobre o título da obra; ler as ilustrações, comparando-as; estabelecer relações entre ambos e perceber seus efeitos de sentido possíveis.

² COMPANHIA DAS LETRAS, Sobre José J. Veiga, por Silvano Santiago. YouTube, 24 de fevereiro de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EbrBkJ2rOYc&t=531s>. Acesso em: 25 de maio de 2022.

Objetivos

- Apresentar aos estudantes o autor José J. Veiga e o panorama de sua obra;
- Apresentar o romance escolhido para a leitura;
- Provocar reflexões e levantamento de hipóteses acerca da leitura que será realizada.

1º momento: Apresentação da proposta de leitura e conversa de preparação dos estudantes para assistirem ao vídeo de Silvano Santiago.

2º momento: Projeção do vídeo de Silvano Santiago e posterior discussão com os estudantes para que possam expor comentários, dúvidas e percepções acerca da apresentação.

3º momento: Proposição de reflexões sobre o título da obra.

4º momento: Projeção das capas dos livros e proposição de reflexões sobre as imagens e suas possíveis relações com título da obra;

Figura 1 - Edições da década de 1970.



Figura 2 - Edições da década de 1980.

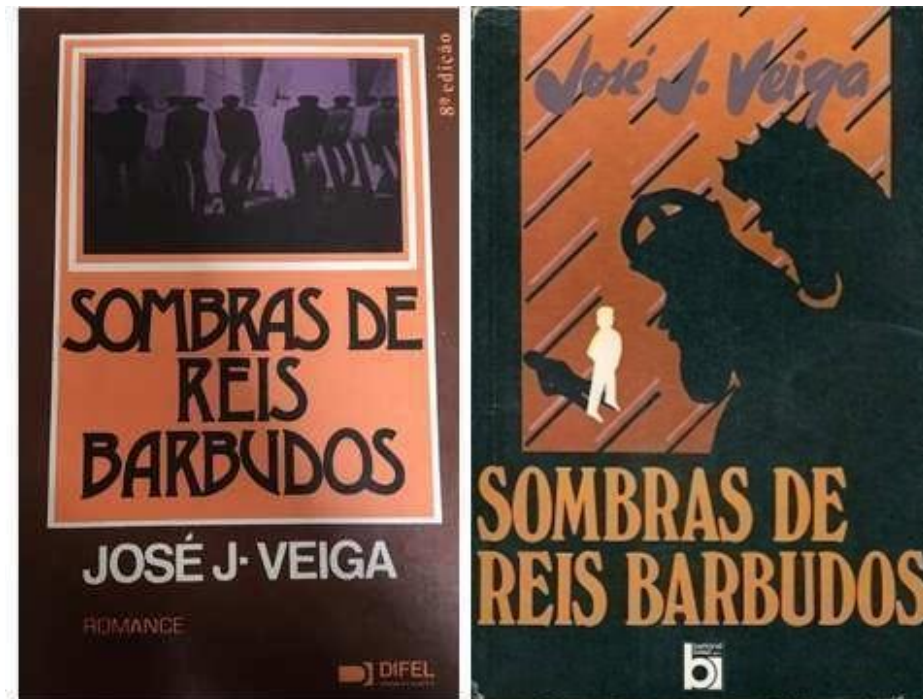


Figura 3 - Edições da década de 1990.



Figura 4 - Edições de 2017.



Tempo: 1 aula.

Materiais: Computador, projetor, caixa de som e cópias dos capítulos da obra.

4.3 Leitura: Entrando no labirinto

A etapa da leitura consiste na leitura do romance, que será realizada em casa, e na realização de intervalos. Considerando a extensão e organização da própria obra, optou-se pela divisão da leitura em três partes, com dois intervalos entre elas. Desse modo, a primeira parte da leitura compreende três capítulos: *A Chegada*, *Um Homem Correndo* e *A Partida*. Considerando-se o número de páginas dessa primeira parte, optou-se pela leitura no período de uma semana a partir do dia da aula de introdução, seguida do primeiro intervalo. A segunda parte consiste na leitura de mais três capítulos: *Muros Muros Muros*, *Cruzes Horizontais* e *Pausa para um Mágico*, seguida do segundo intervalo. A terceira parte consiste na leitura dos três últimos capítulos: *O Caderno Proibido*, *Cavalos na Chuva* e *Das Profundezas do Céu*. A leitura das duas últimas partes deverá ser realizada no período de quinze dias cada uma.

Essa etapa será acompanhada pela produção de um diário de leitura, onde cada estudante deverá ser orientado a registrar os percursos de sua experiência de

leitura. O diário de leitura será produzido na forma de *reacts*, vídeos curtos que lançam mão da linguagem de forma dinâmica para o compartilhamento das reações dos leitores aos livros que estão lendo. Essa forma é muito utilizada por usuários identificados como *BookTokers*, ou seja, usuários da plataforma de vídeo *TikTok* cujos conteúdos produzidos são direcionados à leitura literária.

1º momento: Apresentação da divisão da obra e do tempo determinado para a leitura de cada parte do romance.

3º momento: Apresentação da proposta de produção de um diário de leitura individual.

- Apresentar a organização do romance em capítulos;
- Apresentar a proposta de organização do calendário de leitura;
- Propor a produção de um diário de leitura com o gênero “reacts” da rede social TikTok.

Tempo: 1 aula

4.3.1 Primeiro intervalo: Memória a granel

Os intervalos são os momentos nos quais “cabe ao professor convidar os estudantes a apresentar os resultados de sua leitura” (COSSON, 2021, p. 62). Este primeiro intervalo se dará por meio de uma roda de conversa, na qual os estudantes serão convidados a compartilhar seus registros feitos no diário de leitura a partir da leitura dos três primeiros capítulos do romance. Após essa conversa será realizada a leitura do texto “Memória a granel: introduzindo nossa conversa”, que abre a obra de Daniel Munduruku, “Memória de índio: uma quase autobiografia” (2016).

A escolha do texto de Munduruku se deu pelo trabalho sensível que o autor pratica com a linguagem sobre a temática complexa da memória, da condição humana na relação com o mundo, com os outros e de nossa relação com aquilo que experienciamos, felicidades e tristezas, alegrias e dores. Por isso a memória nos vem a granel, diz Munduruku, para nos preservar de certas lembranças e, ainda assim, ser acessível à nossa reflexão, compondo a complexa rede na qual vamos

nos formando e nos transformando em quem somos, além de constituírem-se como base de apoio para que possamos refletir sobre o futuro, singular e coletivo, do que desejamos ser. Para conduzir a conversa após a leitura, foram formuladas algumas perguntas a fim de provocar a reflexão dos estudantes acerca das relações entre o texto de Munduruku e o romance de Veiga.

A avaliação consistirá na realização dos registros no diário de leitura, na pertinência do registro com os primeiros capítulos da obra e na participação da roda de conversa, a partir da observação das relações estabelecidas entre o romance e a crônica, bem como possíveis relações entre ambos e a conversa inicial acerca dos relatos sobre o período pandêmico.

Objetivos

- Propiciar um espaço de partilha dos registros de leitura dos estudantes;
- Refletir sobre a memória e seu papel na formação individual e coletiva;
- Relacionar a crônica com a primeira parte da leitura do romance e com os relatos orais sobre o período pandêmico realizados anteriormente.

1º momento: Formação de uma roda de conversa para que os estudantes possam compartilhar os registros produzidos no diário de leitura.

2º momento: Realização da leitura da crônica em sala de aula.

3º momento: Condução da conversa com base em algumas perguntas previamente estruturadas:

1. Vocês já conheciam Daniel Munduruku?
2. A leitura do texto despertou alguma lembrança sua? Qual?
3. Vocês imaginam qual foi motivo da escolha desse texto para a nossa primeira conversa após o início da leitura do romance?
4. Há trechos do romance que podem ser relacionados com o texto de Munduruku? Quais?
5. O texto de Munduruku faz você recordar de algum registro feito no diário de leitura? Por quê?

Tempo: 1 aula.

Materiais: Diário de leitura, cópias do texto.

4.3.2 Segundo intervalo: Muros, urubus e um mágico

O segundo intervalo da sequência se dará após a leitura dos capítulos *Muros Muros Muros*, *Cruzes Horizontais* e *Pausa para um Mágico*.

Trata-se do momento da obra em que a violência da Companhia de Melhoramentos começa a ser exercida com cada vez mais crueldade sobre os habitantes da cidade. Além disso, a violência desponta na narrativa em acontecimentos insólitos, mas que, ainda assim, podem ser historicamente situados, uma vez que a produção do romance se deu no período da Ditadura Militar, em um contexto nacional, e da Guerra Fria, em um contexto mundial. Neste sentido, nesta etapa buscar-se-á trabalhar o romance de forma interdisciplinar, em diálogo com a História.

Para isso, foram selecionadas sete fotografias como fontes históricas deste período, encontradas nos sites Memórias da Ditadura, Ensinar História e Café História.

Figura 5 - Esposas de presos políticos



Fonte: Memórias da Ditadura.³

³ Disponível em: <<https://memoriasdaditadura.org.br/fotografia/esposas-de-presos-politicos/>>. Acesso em: 10 de junho de 2024.

Figura 6 - O presidente João Goulart no exílio no Uruguai



Fonte: Memórias da Ditadura.⁴

Figura 7 - Artistas protestam contra a censura aplicada ao teatro brasileiro



Fonte: Memórias da Ditadura.⁵

⁴ Disponível em: <<https://memoriasdaditadura.org.br/fotografia/o-presidente-joao-goulart-no-exilio-no-uruguai/>>. Acesso em: 10 de junho de 2024.

Figura 8 - Soldado em ação durante o 1º de abril de 1964



Fonte: Memórias da Ditadura.⁶

Figura 9 - Jornalista Vladimir Herzog em 1966

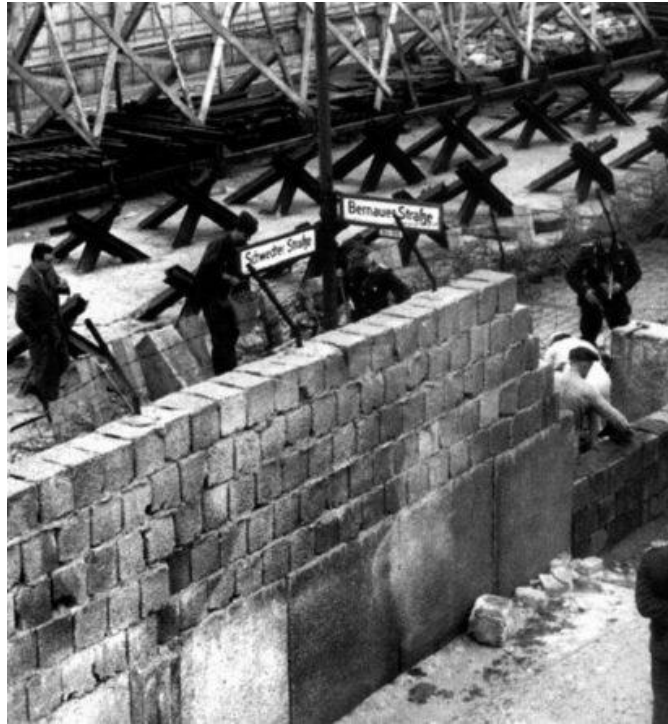


Fonte: Memórias da Ditadura.⁷

⁵ Disponível em: <<https://memoriasdaditadura.org.br/fotografia/artistas-protestam-contr-a-censura-aplicada-ao-teatro-brasileiro/>>. Acesso em: 10 de junho de 2024.

⁶ Disponível em: <<https://memoriasdaditadura.org.br/fotografia/soldado-em-acao-durante-o-1o-de-abril-de-1964/>>. Acesso em: 10 de junho de 2024.

Figura 10 - Construção do Muro de Berlim



Fonte: Ensinar História.⁸

Figura 11 - Porta-aviões na Operação Brother Sam



Fonte: Café História.⁹

⁷ Disponível em: <<https://memoriasdaditadura.org.br/fotografia/jornalista-vladimir-herzog-em-1966/>>. Acesso em: 10 de junho de 2024.

⁸ Disponível em: <<https://ensinarhistoria.com.br/linha-do-tempo/construcao-do-muro-de-berlim-alemanha/>>. Acesso em: 10 de junho de 2024.

A turma será dividida em sete grupos e cada um receberá uma dessas fotografias. Cada grupo deverá utilizar os celulares para realizar uma pesquisa sobre as fotografias, buscando responder às perguntas que receberam em uma ficha:

- 1) Qual é a data de registro da fotografia?
- 2) Quem ou o quê aparece nesse registro fotográfico?
- 3) Qual é o contexto histórico do registro?
- 4) É possível relacionar o contexto histórico do registro ao romance Sombras de reis barbudos? Selecione trechos do romance para elaborar a resposta.
- 5) A pesquisa realizada modificou a sua interpretação da leitura dos capítulos? Por quê?
- 6) Como podemos relacionar a memória da pandemia, a memória desse período histórico e o romance de José J. Veiga?

Os grupos deverão se organizar para apresentar as respostas para os demais colegas da turma. A avaliação se dará pela pertinência das respostas apresentadas, bem como pela apresentação das fontes a partir das quais responderam às perguntas propostas. Além disso, avaliar o processo de letramento literário dos estudantes, considerando o contexto histórico das obras, demanda uma abordagem que vá além da simples memorização de datas e fatos. Neste sentido, a atividade permite a observação de como os alunos estabelecem conexões entre a narrativa e o período em que foi produzida. A capacidade de identificar e interpretar essas influências demonstra um aprofundamento da compreensão literária, enriquecendo a experiência de leitura e fomentando uma visão mais crítica e contextualizada da literatura.

Objetivos

- Realizar uma pesquisa sobre as fotografias recebidas;
- Responder a ficha de perguntas com base nas pesquisas realizadas pelos grupos;
- .Relacionar as fotografias e a pesquisa realizada com o romance.

⁹ Disponível em: <<https://www.cafehistoria.com.br/notas-sobre-a-operacao-brother-sam/>>. Acesso em: 10 de abril de 2025.

1º momento: Formação de sete grupos de estudantes e distribuição das fotografias e das fichas de perguntas.

2º momento: Apresentação da proposta de trabalho de pesquisa em grupo.

3º momento: Apresentação das respostas elaboradas por cada grupo.

Tempo: 2 aulas.

Materiais: Fotografias impressas, fichas de perguntas, celular com acesso à internet.

4.4 Interpretação: É assim que acaba (?)

A interpretação consistirá em duas etapas, a primeira será a formação de uma roda de conversa na qual o professor convidará os estudantes a compartilhar suas experiências de leitura após terminarem os últimos capítulos do romance. Esse momento é importante para que cada um possa refazer, por meio do registro, seu caminho trilhado na leitura e revisitar quais eram as expectativas acerca da obra e qual foi a experiência que cada um teve ao terminá-la.

A segunda etapa, o “momento externo” de interpretação, consistirá na produção de um epílogo para o romance. A turma será dividida em grupos de até 5 estudantes, para que cada um construa o texto coletivamente. Além disso, poderão escolher dentre as oito capas apresentadas na etapa de introdução qual eles imaginam ser a mais apropriada para a história ou criar uma capa. A produção poderá ser feita em casa, porém, duas aulas serão reservadas para que o professor possa acompanhar a produção do texto dos estudantes.

A avaliação se dará pela participação e engajamento dos estudantes na atividade proposta. O acompanhamento do processo de letramento literário dos estudantes, na etapa de interpretação, consistirá nas habilidades que os estudantes mobilizaram para produzir seus textos de forma coerente com o gênero elencado, bem como com o romance lido. Como um dos fios condutores da proposta de letramento foi a memória, o professor pode observar se isso foi retomado e explorado na produção dos estudantes.

Objetivos

- Propiciar um espaço de partilha dos registros de leitura dos estudantes;
- Refletir sobre o desfecho da história, utilizando-se dos registros feitos ao longo da leitura;
- Materializar os percursos do letramento propostos com a produção de um epílogo para o romance;

1º momento: Formação uma roda de conversa para que os estudantes possam compartilhar os registros produzidos no diário de leitura.

2º momento: Divisão da turma em grupos de até cinco estudantes.

3º momento: Explicação sobre o gênero epílogo.

4º momento: Apresentação da proposta de produção de um epílogo para o romance.

Quadro 2 – Atividade final

É assim que acaba (?)

“Para impor essa proibição, e com penas tão severas, era evidente que a Companhia tinha se aparelhado em todos os sentidos, e nós compreendemos que ela não estava brincando. O jeito era obedecer, e andar de cabeça baixa para evitar mal-entendidos.

Mas andar sempre de cabeça baixa, com a preocupação de não olhar para cima, acaba dando dor no pescoço, e sem querer a pessoa esquece e ergue a cabeça para descansar os músculos – isso estava acontecendo todo dia com graves consequências para os que se distraiam. Contra esse perigo alguém inventou esse aparelho que vai intrigar muita gente amanhã, quando ele for encontrado em nossos porões ou desenterrado de monturos por aí. Como é que os nossos netos ou bisnetos vão saber para que serviam esses blocos de madeira formados de duas partes unidas por dobradiça de um lado e fechados com trinco de outro, tendo no meio um buraco da grossura de um pescoço, e numa das metades um espeto com a ponta inclinada para o centro? Será que alguém vai descobrir que isso é um

aparelho que usávamos em volta do pescoço quando saíamos à rua, e que o espeto servia para cotucar a nuca quando a pessoa se distraía e erguia um pouco a cabeça?” (VEIGA, 1990, p. 132-133).

Este é um trecho do capítulo *Das Profundezas do Céu*, no qual a CIA de Melhoramentos desenvolve um aparelho para impedir que os cidadãos de Taitara olhem para o céu e vejam os homens que começaram a voar. Considerando os questionamentos levantados pelo narrador, você deverá produzir um epílogo para o romance.

Um epílogo é “parte de um texto que constitui a sua conclusão ou remate, onde normalmente se dá a conhecer o destino final das personagens de uma história que se contou, o desfecho dos acontecimentos relatados, ou ainda as ilações finais de um conjunto de ideias que se apresentou ou defendeu. Em termos de localização no discurso, o epílogo coloca-se no lado oposto do prólogo, podendo assumir a forma de um apêndice. A existência de um epílogo pressupõe, em regra, o desenvolvimento de uma intriga até se chegar a um ponto final, necessariamente posterior aos acontecimentos descritos nessa intriga”.

CEIA, Carlos. Epílogo. In: E-Dicionário de Termos Literários. Centro de Estudos Das Literaturas e Culturas de Língua Portuguesa (FFLCH-USP), 2009. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/epilogo>. Acesso em: 30 de maio de 2024.

Para a produção do seu epílogo, leve em consideração as seguintes perguntas:

1. Quem será a personagem? Que relação ela terá com os personagens apresentados pelo narrador-personagem do romance? Será apenas uma personagem?
2. A história será narrada em 1ª ou 3ª pessoa?
3. Em que tempo, em relação aos acontecimentos do romance, sua narrativa se desenvolverá?
4. Em qual espaço, ambiente se dará sua narrativa?
5. Quais serão as relações entre os acontecimentos da sua narrativa e os do romance?

Após a produção do texto, revise as capas das diferentes edições do romance de Veiga que foram apresentadas em sala de aula. Você considera alguma delas pertinente ao romance, considerando o epílogo que você criou? Se não, produza uma capa para o livro que você considere mais pertinente.

Tempo: 2 aulas

Materiais: Papel, caneta, computador com programa de texto, canetinha e lápis de cor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho pretendeu demonstrar que diante do cenário educacional e das práticas de ensino de literatura, emerge a necessidade de repensar a abordagem pedagógica adotada nas escolas, especialmente no contexto do Ensino Médio. O predomínio de uma abordagem linear e fragmentada, pautada pela preparação para provas e testes, tem gerado críticas significativas, destacando a perda do contato genuíno entre estudante e obra literária.

Além disso, buscamos relacionar este cenário com o discurso neoliberal, que visa simplificar a educação, objetivando uma suposta eficiência mercadológica, desconsiderando aspectos fundamentais como a diversidade social e cultural dos estudantes, a desvalorização dos professores e a falta de investimento em formação e infraestrutura escolar. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular, embora represente um avanço, enfrenta críticas por sua abordagem tecnicista.

Tendo em vista estes desafios, buscamos afirmar a proposta do letramento literário como uma alternativa, uma vez que esta considera o processo de construção de sentidos que ultrapassam os limites da sala de aula, promovendo uma relação direta e significativa entre leitor e texto. Baseando-nos na ideia de experiência proposta por Jorge Larrosa (2011), podemos afirmar que esse processo implica uma relação dialógica entre o leitor e a obra, ou seja, é também uma relação afetiva, permeada por aspectos sociais e individuais.

No âmbito do letramento literário, a escolha do romance *Sombras de Reis Barbudos* de José J. Veiga, para uma proposta pedagógica expressa uma tentativa de busca por uma abordagem mais ampla e reflexiva. Ao final do processo, a interpretação do romance não se limita à compreensão individual da história, mas se estende à produção de uma interpretação coletiva, evidenciando a capacidade dos estudantes de se apropriarem de forma criativa da linguagem literária. Isso porque letramento literário não apenas propõe uma abordagem da leitura literária da interpretação no cotidiano escolar, mas também incentiva os estudantes a se tornarem leitores sensíveis e críticos na construção do conhecimento e na transformação de suas realidades. Assim, a literatura não é apenas um conteúdo a ser transmitido, mas uma dimensão indispensável da formação dos sujeitos.

Lançando mão da sequência básica do letramento literário, elaboramos o percurso da motivação, introdução, leitura e interpretação a fim de aproximar os

estudantes do texto escolhido por meio do relato e da memória, abordando igualmente os elementos da narrativa e estes como possibilidade de produção de textos literários na materialização da interpretação a partir da produção de um epílogo. No entanto, muitas são as formas de configurar este percurso, o que não se esgota na proposta apresentada.

Consideramos que a última etapa da sequência básica formulada pode ser utilizada, ainda, como fio que a conecta à motivação de outra sequência básica que pode se dar pelo epílogo do romance *O Conto da Aia*, de Margaret Atwood (2021). As possibilidades de trabalho com esse romance em sala de aula podem contribuir para sequências de letramento interessantes, pois além de também se relacionar com o gênero distópico, o romance recebeu uma versão em *História em Quadrinhos*, colaborando com a diversidade de formas e suportes para a apropriação da linguagem literária.

REFERÊNCIAS

ATWOOD, Margaret. **O conto da aia**. Rio de Janeiro: Rocco, 2021.

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 2013.

BERTUCCI, Jonas de Oliveira; VIEIRA, Nathan. A procura por distopias no século XXI: uma análise do ranking de obras mais populares do portal Amazon Brasil. **Revista Abusões**, n. 17, v. 8, p. 10-48, 2022.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, Campinas, SP, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 13 out. 2022.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5a ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, p. 171-193, 2011.

CARVALHO, João Pedro de. **Os meninos e as fábricas**: a incorporação do social na literatura alegórica de José J. Veiga. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 150 f., 2021.

CECHINEL, André. **Literatura, ensino e formação em tempos de Teoria (com “T” maiúsculo)**. Curitiba: Appris, 2020.

CEIA, Carlos. **Epílogo**. In: E-Dicionário de Termos Literários. Centro de Estudos Das Literaturas e Culturas de Língua Portuguesa (FFLCH-USP), 2009. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/epilogo>. Acesso em: 30 de maio de 2024.

COMPANHIA DAS LETRAS, **Sobre José J. Veiga, por Silvano Santiago**. YouTube, 24 de fevereiro de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EbrBkJ2rOYc&t=531s>. Acesso em: 25 de maio de 2022.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2ª ed. São Paulo: Contexto: 2021.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. Tal BNCC, qual ensino de literatura? **Revista Entrelaces**, v. 12, n. 24, p. 34-52, 2021.

COSTA, Carolina Bernardes Alvez. **O mágico mundo de José J. Veiga e Murilo Rubião**: as verdades que o insólito nos mostra. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 108 f., 2022.

DANTAS, Gregorio Foganholi. **O insólito na ficção de José J. Veiga**. Dissertação (Mestrado em Teoria e História Literária) - Instituto dos Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. 42ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr-jun. 2012, p. 382.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

MACIEL, Caroline Stéphanie Francis dos Santos. Uma avaliação da Lei nº 13,415/17 a partir da Legística e das Metas do PNE. **Educação & Realidade**, São Paulo, v.44, n.3, jan. 2019, p. 13.

MUNDURUKU, Daniel. **Memória a granel**. In: MUNDURUKU, Daniel. Memórias de índio: uma quase autobiografia. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

LAGE, Micheline Madureira; SANTOS, Flávia Nobre dos. A Literatura na BNCC na Etapa do Ensino Médio: Avanços e Retrocessos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 1555-1573, 2022.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez., 2011.

ORTIZ, Gabriel Santos; DENARDIN, Luciano; NETO, Pedro Savi. Sistemas apostilados de Ensino e a autonomia ilusória: reflexões à luz de José Contreras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 262, p. 607-625, 2021.

ROCHA, Wagner dos Santos. **Sob um céu à beira da queda: considerações sobre o processo de distopia no romance Sombras de reis barbudos, de José J. Veiga**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 136 f., 2021.

SANTOS, Gabriel Gustavo dos; BELLINI, Nerynei Meira Carneiro. O discurso fantástico em José J. Veiga como forma de superar a opressão. **Entremeios: Revista de Estudos do Discurso**, v. 22, p.47-56, jul./dez. 2020.

VEIGA, José J. **Sombras de Reis Barbudos**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1990.