

**LITERATURA E ALTERIDADE: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO FERRAMENTA PARA UMA EDUCAÇÃO SENSÍVEL****LITERATURE AND OTHERNESS: DIDACTIC SEQUENCE AS A TOOL FOR A SENSITIVITY EDUCATION**

Arlen Maia de Melo (PPGEAA/UFPA/CAPES/CNPQ)<sup>1</sup>  
Sylvia Maria Trusen (UFPA/CUNCAST e PPGEAA)<sup>2</sup>

**Resumo:** Este estudo objetiva refletir sobre o processo de leitura literária a partir de conto maravilhoso de proveniência indígena, visando à formação de leitores sensíveis a formas discursivas que promovam a alteridade no âmbito educacional. Dessa forma, pretende-se trabalhar com a narrativa indígena *Iapinari*, recolhida por Antonio Brandão de Amorim e publicada postumamente em (1928) no livro *Lendas em Nheengatu e em português*, sugerindo, como ferramenta, sequência didática calcada no texto selecionado. A metodologia utilizada neste trabalho consiste em pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa a partir da seleção da narrativa, articulação dos conceitos sobre produção escrita, letramento e leitura literária. Outrossim, este estudo pretende romper com a invisibilidade que afeta os textos produzidos pelos povos indígenas, ainda considerados pela crítica literária como não literatura. Dessa forma, espera-se que esta atividade elaborada possibilite a reflexão dos educandos em relação a sua experiência com os textos de natureza indígena, para que se possa atingir uma educação mais voltada à apreciação do sensível, favorecendo, assim, o processo de ensino-aprendizagem dos educandos em sala de aula.

**Palavras-Chave:** Literatura. Alteridade. Narrativas indígenas. Sequência didática. Educação sensível.

**Abstract:** this study aims to reflect on the literary reading process from a wonder tale of indigenous origin. Also, it points to formation of readers who are sensitive to discursive forms that promote otherness in the educational field. Thus, we intend to work with the indigenous narrative *Iapinari* written by Antonio Brandão de Amorim and published posthumously in the book *Lendas em Nheengatu e em português* (1928); suggesting, as a tool, a didactic sequence elaborated from the text in question. Our methodology consists of a qualitative bibliographical research based on the selection of the narrative and articulation of concepts about written production, literacy, and reading. Moreover, this study has the intention of reducing the invisibility that affects texts produced by indigenous peoples, which are still considered as non-literature by literary critics. In this form, we hope this activity may allow students to reflect on their own experiences with indigenous texts so that we can contribute to achieve a more focused education for appreciation of the sensibility; favoring, therefore, the teaching and learning processes of students in the classroom.

**Keywords:** Literature. Otherness. Indigenous Narratives. Didactic Sequence. Sensitivity Education.

---

<sup>1</sup> Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA/UFPA/ bolsista CAPES/CNPQ). Correio eletrônico: arlen.maia@outlook.com

<sup>2</sup> Doutora em Letras, Docente (UFPA/CUNCAST e PPGEAA). Correio eletrônico: sylviatrusen63@gmail.com

## Introdução

“O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.  
É preciso transver o mundo.”  
(BARROS, 2004, p. 75)

O fragmento poético acima descrito, de autoria do poeta Manoel de Barros, insere-nos na proposição temática deste trabalho. O olhar sensível do poeta na intenção assídua de “transver” o mundo e a aguçidade com que nota as coisas simples e encantadoras, servem de amparo para uma reflexão e entendimento de uma relação educacional cada vez mais plural e diversificada. Entende-se que ainda existem várias dificuldades para a execução de um plano educacional voltado para a experiência do aluno com o texto, prejudicando assim, tanto o processo de leitura quanto o da produção escrita. O modelo de educação que se instaurou em nossa sociedade ainda se baseia em práticas tradicionalistas e formalistas de ensino. Com isso, observa-se que a capacidade tão eminente e latente em crianças e jovens de desempenharem relações interdependentes, permeada por experiências diversificadas com os variados tipos de textos, ainda são obstaculizadas em razão do sistema cerceador da educação. Não há de ser fortuito, com efeito, o fato de que o último censo realizado pelo Instituto Pró-ler indicar, em sua 4ª edição, dados desalentadores neste campo:

Em 2015, semelhante ao observado nas edições anteriores da pesquisa, pouco menos de um terço dos brasileiros declaram que gostam muito de ler. Ao contrário, pouco menos de um quarto não gostam. A proporção de leitores que gostam muito de ler é significativamente maior que a proporção de não leitores, grupo composto por 43% de indivíduos que não gostam de ler.<sup>3</sup>

Sabe-se que o ensino de literatura, por muito tempo, destinou-se apenas à prática de exercícios repetitivos, à decoração exaustiva de períodos literários, ao longo das quais exigia-se dos educandos o conhecimento específico sobre os principais autores e representantes destes períodos, bem como, suas respectivas obras literárias. Nota-se, a partir dessas reflexões, o quanto eram desestimulantes, cansativas e frustrantes as perspectivas de aprendizagem dos alunos a partir de seu contato com a literatura. Em virtude disso, vários teóricos, profissionais da linguagem e estudiosos debruçaram-se sobre novas orientações metodológicas atreladas ao ensino de literatura, pautadas no letramento literário e em modelos plurissignificativos para estimular novos anseios de aprendizagem para a formação de leitores. Os trabalhos de importantes pensadores em torno da educação e da literatura introduzem novo “olhar” para a leitura, visando ao letramento literário e proporcionando novas práticas para o ensino de literatura em sala de aula, e, dentre eles, cumpre mencionar os nomes do professor Antônio Cândido (2004), Rildo Cosson (2009), Marisa Lajolo (1993) Michèle Petit (2009), que estimulam o exame e a perspectiva adotada no presente artigo.

Este trabalho tem por finalidade refletir acerca da importância da literatura como fator implicado no desenvolvimento do ensino-aprendizagem a partir da elaboração de sequência didática que almeja discutir o gênero conto maravilhoso indígena<sup>4</sup> em sala de aula. Esta

<sup>3</sup> Conferir dados em : [http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil-2015.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil-2015.pdf). Consultado em 06 jan 2020.

<sup>4</sup> Entende-se narrativa do maravilhoso a partir das proposições de Victor Bravo (*Los poderes de la ficción*) como encenação da alteridade. “Poderia dizer-se que no fantástico o outro é irrupção, e, no maravilhoso, um

proposta de elaboração tem por intuito trabalhar especificamente a narrativa indígena *Iapinari* contida na recolha intitulada “*Lendas em Nheengatu e em Português*” (1928) coletada pelo viajante Antônio Brandão de Amorim, às margens do Alto Rio Negro, no final do século XIX.

Dessa forma, os alunos realizarão o contato com texto que difunde as cosmologias e o pensamento indígena que, em muito, não são reconhecidas nem referenciadas pelos manuais didáticos utilizados em sala de aula. Por conseguinte, este trabalho consiste em estimular o letramento literário dos educandos para que não apenas decodifiquem os signos dispostos, mas que também leiam a narrativa, constatando a diversidade cultural, bem como a importância dos textos indígenas. Por outro lado, o educador é motivado a conhecer essa literatura demarcada pela alteridade que a singulariza, e a trabalhar com ela em sala de aula como forma de resistência e difusão desses textos.

### **A leitura como uma experiência outra: A estimulação do olhar, ouvir e narrar.**

As diversas formas de experiência com o texto literário em sala de aula são conduzidas a partir do estabelecimento de jogo entre o que se compreende como real e como fantasiado por crianças e jovens educandos, colocando em cena a ativação do imaginário e os atos de fingimento (ISER, 1996), próprios da atividade de leitura de textos ficcionais.

Se a leitura, por conseguinte, funciona como dinâmica que coloca o leitor face a alteridade do texto literário, ela possibilita não só uma melhor desenvoltura e aprendizagem do aluno em sala de aula e fora dela, mas também contribui à formação do sujeito em sua relação com o mundo. A respeito desta importância histórica, social e cultural da leitura, Jorge Larrosa (2003), afirma:

Se o sentido de quem somos é construído sob a forma narrativa, as histórias que ouvimos e lemos, bem como a maneira como essas histórias funcionam dentro das práticas sociais, terão um papel muito importante em sua construção e transformação mais ou menos institucionalizada [...]. A autocompreensão narrativa não se produz em uma reflexão não mediada sobre si mesma, senão que neste imenso manancial de histórias que é a cultura, e em relação ao qual organizamos nossas próprias experiências (o sentido do que nos acontece) e nossa própria identidade (o sentido de quem somos). (LARROSA, 2003. p. 39)<sup>5</sup>

Como se lê neste fragmento, nota-se que o pensador e educador espanhol Jorge Larrosa (2003) enfatiza o processo de construção e formação dos sujeitos, mediante o contato com as narrativas que fazem parte da historicidade de determinado povo ou cultura. Esse processo de imersão dos sujeitos está intimamente ligado ao processo de formação leitora do indivíduo, conforme elucida o autor:

Na formação como leitura, o importante não é o texto, mas a relação com o texto. E essa relação tem uma condição essencial: que não é de apropriação,

---

espetáculo (BRAVO, 1985, p. 244). Denomina-se, por conseguinte, narrativa do maravilhoso indígena, aquelas que, expressando a cosmogonia ameríndia, encenam a alteridade humana (TRUSEN, 2018).

<sup>5</sup> Texto original: Si el sentido de quién somos está construido narrativamente, en su construcción y en su transformación tendrán un papel muy importante las historias que escuchamos y que leemos así como el funcionamiento de esas historias en el interior de prácticas sociales más o menos institucionalizadas[...]. La autocompreensión narrativa no se produce en una reflexión no mediada sobre sí mismo, sino en ese gigantesco hervidero de historias que es la cultura y en relación al cual organizamos nuestra propia experiencia (el sentido de lo que nos pasa) y nuestra propia identidad (el sentido de quién somos).

mas de escuta. Ou, em outras palavras, que o outro permanece como outro e não como "outro eu" ou como 'outro de mim mesmo' (LARROSA, 2003, p. 30).<sup>6</sup>

De acordo com tal afirmação, percebe-se que há uma relação interdependente entre o texto e o leitor, sendo esta relação desprendida da implicação, ou da capacidade do leitor deixar-se afetar pela alteridade do texto, decorrendo daí a experiência de leitura a que alude o pensador. Neste caso, convém salientar que de acordo com o autor, o texto precisa ser encarado como um constante outro, e, não somente como mera duplicação dos pré-juízos e pré-concepções do leitor.

### **A literatura como suporte para uma educação sensível e criativa: a recolha de Antônio Brandão de Amorim**

A literatura, entendida, pois, como elemento que viabiliza a relação com a alteridade do texto, configura-se como possibilidade de via transgressora que faculta aos alunos a ruptura com os sistemas instituídos. Para tanto, nota-se, entretanto, a emergente necessidade de se entender, questionar e modificar o modelo educacional vigente. A educação sensível implica, necessariamente, pensar, propor e exercitar práticas que estimulem o aprendizado a partir de *outro* olhar, através de *outras* formas de sentir, agir, refletir e questionar sobre sua realidade social, possibilitando novas perspectivas e linhas de pensamento. O sistema educacional ainda distancia os alunos da sua capacidade interna de pensar além do que se estabelece previamente nos manuais didáticos. Com efeito, como anota, Alamo Pimentel “é preciso perder a noção das imposições que nos colocam diante dos outros, para desafiarmos a feita da pesquisa, a partir das normas disciplinares no trato com o conhecimento” (PIMENTEL, 2016, p. 10).

Lajolo (1993), por sua vez, expõe sua crítica aos padrões impostos aos livros didáticos distribuídos e difundidos pelas grandes editoras, uma vez que enquadram o professor em planejamentos de aulas metódicas, que ignoram o contexto dos envolvidos na experiência: aluno e professor.

O que há, então, para o professor é um *Script* de autoria alheia, para cuja composição ele não foi chamado: leitura jogralizada, testes de múltipla escolha, perguntas abertas ou semiabertas, reescritura de textos, resumos comentados são alguns dos números mais atuais do espetáculo que, ao longo do território nacional, mestres, menos ou mais treinados, estrelam para plateias às vezes desatentas, às vezes rebeldes, quase sempre desinteressadas, sobrando a seção de queixas e reclamações para congressos, seminários, cursos de atualização e congêneres [...] (LAJOLO, 1993, p.15).

A denúncia, sugerida no fragmento acima, expõe o cenário, que aliena o professor desvinculando-o, a ele e a seu aluno não só da realidade que o entorna, mas também da própria feita da prática docente, denotando exploração rasa e insuficiente do leque de textos literários que têm à sua disposição. Nota-se, pois, a pouca participação do corpo docente na contribuição para a composição e elaboração dos conteúdos dos manuais didáticos. Dessa

---

<sup>6</sup> Texto original: En la formación como lectura lo importante no es el texto sino la relación con el texto. Y esa relación tiene una condición esencial: que no sea de apropiación sino de escucha. O, dicho de otro modo, que lo otro permanezca como otro y no como "otro yo" o como 'otro desde mí mismo'.

forma, observa-se que a instituição escolar ainda é refém de conteúdos monopolizados, concebidos em outras realidades que não a vivenciada pelos educandos.

É pois, nesse sentido, que como docente envolvido na prática em sala de aula com alunos de 8º e 9º ano do ensino fundamental, discentes da 3ª e 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e como mestrando interessado na leitura literária de textos de proveniência da cultura indígena, que penso na formulação desta sequência didática como instrumento voltado ao aprimoramento do modelo educacional vigente. Almeja-se, por essa via, a utilização de recursos diversificados, pelos profissionais no âmbito do ensino, de modo a oferecer uma gama de textos visando o contato do aluno com diversos gêneros, incentivando a leitura e escrita. Para além disso, cumpre salientar a importância da inserção de textos indígenas nos manuais e instrumentos de ensino empregados pelo corpo docente.

Para este trabalho, utiliza-se o texto oriundo da recolha de Antônio Brandão de Amorim (1865-1926), que foi um viajante descendente de família portuguesa, nascido na cidade de Manaus, que realizou expedições e manteve contato com etnias indígenas que habitavam às margens do alto Rio Negro, no final do século XIX. Brandão de Amorim catalogou várias narrativas que traduzem o universo e as cosmologias dos povos indígenas habitantes da floresta. Para este estudo, selecionou-se a narrativa *Iapinari* que integra a coletânea “*Lendas em Nheengatu e em Português*” publicadas em 1928, narrativas estas que foram traduzidas pelo viajante, da Língua Geral Amazônica –nheengatu- para a Língua Portuguesa.

A importância do legado de Brandão de Amorim, destacada por Sá (2012) e Trusen (2018) remonta não só ao amplo leque de lendas, práticas e narrativas recolhidas por Amorim, como também à recepção desses textos na formação da literatura brasileira modernista.

Com efeito, destaca Trusen:

A recolha reúne 35 narrativas provenientes da tradição oral dos grupos indígenas da bacia do Rio Negro, como os tarianos, manaus, barés, macuxis, uananas. O acervo reúne lendas, como a que versa sobre a origem dos uananas e dos tárias, mitos (...), narrativas de fundo maravilhoso que também incorporam elementos míticos, além de observações do próprio Amorim acerca de costumes e ritos (TRUSEN, 2018, p. 89).

A influência dos textos recolhidos por Antônio Brandão de Amorim em *Lendas em Nheengatu e em português* são notadamente marcadas na composição literária de obras do movimento modernista brasileiro como *Macunaíma* de Mário de Andrade e *Cobra Norato* de Raul Bopp. Além disso, seus textos fortaleceram e inspiraram o grupo de escritores que participavam da *Revista de Antropofagia*, entre eles, Oswald de Andrade. Em virtude disso, Lúcia Sá (2012) destaca em seu livro intitulado *Literatura da floresta* algumas considerações sobre a consulta desses escritores às narrativas de Brandão de Amorim:

[...] Mário de Andrade, por exemplo, leu as *Lendas em nheengatu e em português*, e suas marcas podem ser vistas na linguagem de *Macunaíma*. [...] A antologia de Amorim também ajudou a alimentar as polêmicas dos verdeamarelistas como os antropófagos. A adoção da anta como símbolo dos verdeamarelistas foi provavelmente inspirada pelos textos de Amorim (SÁ, 2012.p. 282).

Esta influência da obra de Brandão de Amorim proporcionada aos escritores modernistas brasileiros é compreendida pela expressividade de suas recolhas que dizem muito sobre o universo indígena até então invisibilizado pelos ideais da visão eurocêntrica. A negação do "outro", como recalque da alteridade constitutiva da cultura e do humano, refletiu-se na rejeição e apagamento desses textos no âmbito da educação, bem como no

reconhecimento do caráter estético próprio à singularidade dessas narrativas, como bem anotam Sá (2012) e Trusen (2018).

## **A sequência didática com o gênero textual conto: caminhos para uma educação sensível**

### **Apresentação da situação**

Nesta sequência didática (SD), aborda-se acerca do gênero conto maravilhoso, cuja proposta está centrada na narrativa indígena *Iapinari*. Esta SD está pautada na teoria dos gêneros discursivos, apresentada pelo círculo de Bakhtin. Desse modo, propomos atividades que contemplem as práticas de linguagem, da leitura e da escrita.

Para a realização desta atividade, sugerimos o trabalho com turmas de 8º ano (Ensino Fundamental). A narrativa selecionada tem como objetivo proporcionar uma reflexão sobre a importância dos textos indígenas na escola e a sua inter-relação com a diversidade literária e cultural. Essa proposta tem como tema de trabalho *O preconceito distancia-me do outro* no intuito de estabelecer uma relação entre a realidade do aluno, no âmbito escolar com o universo literário dos povos indígenas e a sua relação de respeito ao outro, ao distinto. Para tanto, seu papel, aqui, é atuar como mediador dessa discussão, provocando no aluno a capacidade de reconhecer os aspectos referentes a cada uma dessas esferas e aspectos sociais.

### **Discussão da temática**

Esta etapa é de suma importância para o desenvolvimento do trabalho, pois esse é o momento em que o aluno iniciará a reflexão crítica acerca dos textos selecionados, relacionando-os com a proposta temática *O preconceito distancia-me do outro*. Neste momento, faz-se levantamento sobre a experiência dos alunos com leitura, sobre o que já sabem e conhecem, proporcionando, por outro lado, novos horizontes proporcionados pela leitura. Desse modo, sugerimos que se inicie a discussão trabalhando, primeiramente, as noções de reconhecimento do gênero conto. Após esse primeiro momento, recomenda-se a introdução da narrativa *Iapinari*, para uma leitura coletiva. Feito isso, pode-se levantar alguns questionamentos, tais como:

- 1- Você já teve contato com algum texto indígena?
- 2- Você já ouviu falar ou conhece alguma narrativa indígena? Qual?
- 3- Você obteve conhecimento de alguma narrativa indígena por meio de outro interlocutor como algum familiar, por exemplo?
- 4- Qual a importância dos textos indígenas na sua vida escolar, como aluno?

### **Sugestão:**

Para introduzir a temática, sugere-se a exibição do vídeo intitulado: *Conto e reconto: literatura e (re) criação – Contos indígenas- Parte 2*<sup>7</sup> que discute a redescoberta dos contos na escola com a proposta de composição nos currículos educacionais desde a educação infantil aos anos finais do Ensino Fundamental. Após a apresentação do vídeo, sugere-se que o docente organize a turma para realização da leitura da narrativa *Iapinari*. A turma pode ser dividida em grupos proporcionais ao número de alunos da turma, encarregando-os de realizarem a leitura em voz alta das partes da narrativa.

### **Produção inicial**

---

<sup>7</sup> O referido vídeo sugerido para exposição durante a abordagem do gênero textual encontra-se disponível no endereço eletrônico [https://www.youtube.com/watch?v=-SC\\_U-fo\\_ts&t=17s](https://www.youtube.com/watch?v=-SC_U-fo_ts&t=17s).

Após a apresentação da situação e discussão do texto, será o momento dos alunos realizarem uma primeira produção escrita a partir do gênero e da temática propostos nesta SD. A produção inicial será realizada por meio dos conhecimentos prévios que os alunos têm em relação ao gênero conto, além de propiciar ao professor (a), um diagnóstico em relação à escrita dos alunos e o que eles conhecem inicialmente sobre o gênero conto. Dessa forma, pode-se observar através da escrita o que é preciso aprimorar.

### Produção dos alunos

A partir das discussões realizadas, os alunos poderão produzir um pequeno conto com base nos conhecimentos prévios sobre o gênero.

**Dica:** para a realização desta atividade, sugere-se ao professor que ele solicite a todos os alunos a elaboração de um roteiro contendo cinco questionamentos sobre a temática abordada. Esse roteiro será nomeado de primeira produção. Após a realização desta etapa, as atividades produzidas pelos alunos são recolhidas.

Segue abaixo o modelo de questionário previamente elaborado para realização da primeira produção escrita dos alunos. Conforme análise dos textos escritos pelos alunos, o professor poderá diagnosticar se os educandos compreenderam e reconheceram o gênero textual conto maravilhoso apresentado em sala de aula.

**Tabela 01**

Ficha diagnóstica para a primeira produção

<b>AVALIAÇÃO INDIVIDUAL</b>					
Aluno: _____					
Série/Turma: _____					
Escola: _____					
Professor: _____					
CRITÉRIOS	1	2	3	4	5
Há, no texto, elementos que caracterizam o gênero?					
Há problemas de grafia?					
O texto apresenta uma linguagem acessível?					
Os alunos foram imparciais?					
Há problemas de pontuação?					
Há problemas de concordância?					

Fonte: Autoria nossa

### **Reconhecendo o gênero conto**

Neste momento, sugere-se a apresentação de vários gêneros discursivos aos alunos para que se aproximem do objeto-alvo deste estudo, que é o gênero conto. Desse modo, esta atividade propiciará aos alunos a compreensão dos vários tipos de contos, que se definem de acordo com o tipo de produção escrita (Conto de terror, de fadas, romances, humor, etc).

Para a realização desta etapa, são apresentados aqui dois passos, a fim de direcioná-lo ao decorrer da SD: um primeiro momento, para o qual selecionam-se vários tipos de contos com o propósito de favorecer o reconhecimento do gênero pelos alunos e, em um segundo momento, estabelece-se diálogo com a turma acerca do conhecimento apresentado sobre o gênero. Com isso, deve-se alcançar diagnóstico, visando futura produção textual com a turma.

a) Apresentação dos vários tipos de contos para o reconhecimento do gênero pelos alunos.




**Figura 1:** conto maravilhoso

**Conto maravilhoso**

Leia este conto.

### *A menina dos fósforos*

Estava muito frio, a neve caía e já estava começando a escurecer. Era a noite do último dia do ano. Uma menina descalça e sem agasalho andava pelas ruas, no frio e no escuro. Quando atravessou correndo para fugir dos carros, a menina perdeu os chinelos que tinham sido da mãe e eram grandes demais. Um ela não achou mais e um garoto levou o outro, dizendo que ia usar como berço quando tivesse um filho.




A menina já estava com os pés roxos de frio. Tinha um pacotinho de fósforos na mão e outro no bolso do avental velho. Naquele dia não tinha conseguido vender nada e estava sem um tostão. Com frio e com fome, ela andava pelas ruas morrendo de medo. A neve caía no cabelo cacheado, mas ela não podia pensar nem no cabelo nem no frio. As casas estavam iluminadas e havia por toda parte um cheirinho gostoso de assado de Ano Novo. Era nisso que ela pensava.

Num cantinho entre duas casas, ela se encolheu toda, mas continuava sentindo muito frio. Voltar para casa, nem pensar: sem dinheiro, sem ter vendido nada, era certo o castigo do pai. Além do mais, a casa deles também era muito fria, sem forro e com o telhado cheio de furos e emendas, por onde o vento entrava assobiando.

Com as mãos geladas, pensou em acender um fósforo. Conseguiu. A chama pequeninha parecia uma vela na concha da mão. A menina se imaginou diante de uma lareira enorme, com o fogo esquentando tudo e ela também. Mas logo a chama apagou e a lareira sumiu. Ela só ficou com um fósforo queimado na mão.

Acendeu outro que, brilhando, fez a parede ficar transparente. Ela viu a casa por dentro: a mesa posta, a toalha branca, a louça linda. O assado, o recheio, as frutas. Não é que o assado, com garfo e faca espetados, pulou do prato e veio até onde ela estava? Mas o fósforo apagou e ela só viu a parede grossa e úmida.



Acendeu mais um fósforo e se viu junto de uma belíssima árvore de Natal. Maior do que uma que tinha visto antes. Velinhas e figuras coloridas enchiam os galhos verdes. A menina esticou o braço e... o fósforo apagou. Mas as velinhas começaram a subir, a subir e ela viu que eram estrelas. Uma virou estrela cadente e riscou o céu.

— Alguém deve ter morrido.

A avó — única pessoa que tinha gostado dela de verdade e que já tinha morrido — sempre dizia: “quando uma estrela cai, é sinal de que uma alma subiu para o céu”.

A menina riscou mais um fósforo e, no meio do clarão, viu a avó tão boa e tão carinhosa, contente como nunca.

— Vovó, me leva embora! Sei que você não vai mais estar aqui quando o fósforo apagar. Você vai desaparecer como a lareira, o assado e a árvore de Natal.

E foi acendendo os outros fósforos para que a avó não sumisse. Foi tanta luz que parecia dia. E a avó ali, tão bonita, tão bonita. Pegou a menina no colo e voou com ela para onde não fazia frio e não havia fome nem dor. Foram para junto de Deus.

• **Cadente:**  
que cai.

De manhãzinha, as pessoas viram no canto entre duas casas uma menina corada e sorrindo. Estava morta. Tinha morrido de frio na última noite do ano. Nas mãos, uma caixa inteira de fósforos queimados.

— Ela tentou se esquentar, coitadinha.

Ninguém podia adivinhar tudo o que ela tinha visto, o brilho, a avó, as alegrias de um novo ano.

HANS CHRISTIAN ANDERSEN.  
In: WILLIAM J. BENNETT. *O livro das virtudes*.  
Tradução de Luiz Raul Machado.  
Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.



Fonte: <http://horaleitura.blogspot.com/2014/03/conto-maravilhoso.html>

**Tabela 2:** conto de terror**O LOBISOMEM**

Lá em Rio do Antônio, perto de Caculé, interior da Bahia, vivia uma mulher, grávida de sete meses. Certa noite, o marido chegou dizendo que precisava sair com ela. Era noite de lua cheia. O homem queria passear. A moça estranhou, mas foi.

Quando deu meia-noite, os dois chegaram e a uma encruzilhada. Então o marido botou a mão na cabeça. Lembrou que precisava fazer não sei o que lá, que ia embora, que era só um minutinho. A mulher ficou esperando sozinha.

De repente, a coitada sentiu um cheiro forte de enxofre. Um cachorrão preto do tamanho de um burro, de orelhas imensas e dois olhos cheios de fogo saiu do mato soltando fumaça pelo focinho.

Mesmo barriguda, a moça voou, correu e trepou numa árvore bem alta. A infeliz vestia um xale de lã vermelha. Contam que o monstro não conseguiu morder sua perna mas arrancou um pedaço do xale.

O tempo passou. Quando o galo cantou, a coisa sumiu e, logo depois, o marido chegou. Veio suado. Parecia cansado. Pediu desculpas e os dois foram para casa.

Chegando lá, eles se deitaram, mas a moça não conseguia dormir e o marido ao lado roncando. A mulher olhou bem para ele e quase desmaiou. O sujeito dormia de boca aberta. Entre os dentes amarelos havia um monte de lã vermelha.

**Fonte:** <https://2.bp.blogspot.com/-85istAwySBY/TcdWhmC-IVI/AAAAAAAAUa4/dNMRamfX26U/s1600/2.JPG>

**Tabela 3:** conto de fadas**PETER PAN**

Todas as crianças crescem, Peter Pan não! Ele mora na Terra do Nunca. Um dia junto com a Fada Sininho, foi visitar seus amigos Wendy, João e Miguel.

Peter levou-os para conhecer a Terra do Nunca. Com a mágica de Sininho eles saíram voando. Avistaram o barco pirata, a aldeia dos índios e a morada dos meninos perdidos.

O Capitão Gancho viu Peter Pan e seus amigos voando e resolveu atacá-los; Peter Pan salvou Wendy antes que ela caísse no chão.

Os meninos perdidos moravam dentro de uma árvore oca. Wendy contou lindas estórias para eles. Ela gostou dos meninos.

Um dia o Capitão Gancho raptou a princesa dos índios, mas Peter Pan apareceu para libertá-la. O Capitão Gancho fugiu e o Crocodilo Tic Tac quase o engoliu, mas ele escapou.

Mas o Capitão Gancho não desistiu. Desta vez capturou os meninos perdidos, levou-os para o barco pirata, de lá eles seriam jogados no mar.

Mas Peter Pan veio salvar os seus amigos. Lutou com Gancho e o derrubou.

De volta ao lar, Wendy pediu que Peter Pan ficasse com eles, mas ele disse que não e preferiu a Terra do Nunca, assim ele nunca cresceria e poderia brincar com todas as crianças sempre.

**Fonte:** <http://caixinhadivertida.blogspot.com/2011/05/literatura-infantil-peter-pan.html>

Indica-se a apresentação para os estudantes dos suportes nos quais o gênero conto encontra-se: vídeos, áudios, livros, entre outros, para que os alunos reconheçam o gênero em questão. Essa atividade será fundamental para que mais adiante nesta SD, seja favorecida a etapa de produção que os alunos realizarão.

Nesse momento, são sugeridos alguns textos que contém o gênero conto para que, assim, a turma possa reconhecer o que é um conto, quais suas características e, posteriormente, consiga diferenciá-las de outros gêneros.

Concluída a abordagem de alguns modelos textuais apresentados aos alunos, faz-se necessária a elaboração de um breve questionamento para iniciar a discussão em sala de aula. Desse modo, esta atividade servirá como diagnóstico sobre o conhecimento prévio dos alunos sobre esse tipo de gênero. Seguem abaixo algumas questões que podem ser fundamentais para complementação das informações para o docente.

- ✓ Os alunos reconhecem um conto?
- ✓ Quais os tipos de conto eles já tiveram acesso?
- ✓ De acordo com o entendimento dos alunos acerca do gênero, que conto seria interessante para eles?

Esses questionamentos têm o objetivo de colaborar com a compreensão dos alunos acerca das principais características do gênero para que, com isso, consigam contemplar uma narrativa com uma visão mais crítica. Essa etapa poderá ser destacada como uma das mais relevantes, pois, a partir do momento que o professor (a) instiga os conhecimentos de mundo dos estudantes, consegue desenvolver um diagnóstico daquilo que será possível abordar em sala para, então, dar continuidade e se aprofundar ao decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Assim, ao observar as dificuldades apontadas nessa primeira etapa, o professor poderá ter uma ampla visão dos pontos positivos e negativos a serem trabalhados com maior cuidado em próximas oportunidades de ensino.

### **Leitura global de textos do gênero conto**

É necessário, neste momento, que o docente apresente aos alunos uma variedade de textos relacionados aos contos veiculados nas mais variadas formas na sociedade e, principalmente, que possam ser encontrados em qualquer lugar. É importante que se exponha, aos alunos, contos com temáticas variadas. Dessa forma, será possível a edificação de novas compreensões sobre algo já existente.

Nesta etapa, sugere-se que o professor exponha, de maneira geral, o gênero que será trabalhado, fazendo com que o aluno tenha contato com os diversos estilos de produção escrita sobre o gênero conto, identificando o que eles têm em comum entre si e qual a finalidade de cada um. Isto ajudará a fortificar os sentidos já adquiridos por eles. Pode ser apresentado à turma, por exemplo, um conto de terror, um conto de fadas, etc.

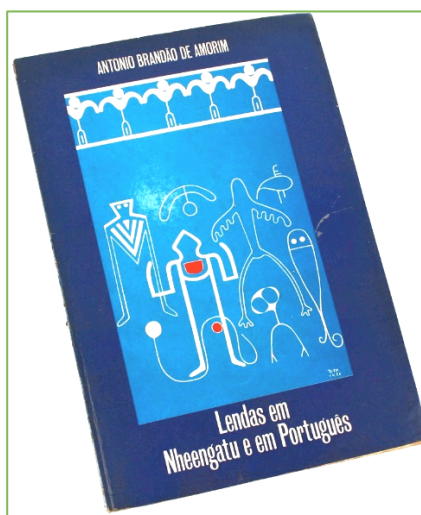
Com a exposição dos variados contos, será possível também a apresentação de alguns suportes, explicando aos alunos suas características. A seguir, propõe-se que se proceda a uma divisão da turma em equipes pequenas e que se distribua duas ou três narrativas diferentes para cada uma. Sugere-se que os alunos sejam orientados a fazerem uma breve análise das características específicas de cada conto, a partir de provocações, tais como, “*que tipo de narrativa está sendo lida?*”, “*qual o assunto abordado nas indagações e qual o tipo de linguagem utilizada durante o diálogo?*”; além de perguntas mais gerais abarcando o gênero, mediante indagações, a exemplo, “*No que esses contos se diferenciam?*”, “*que finalidade cada texto possui?*”, “*em que contexto essas narrativas podem ser utilizada?*”.

A etapa a seguir é de fundamental importância, já que é ela a responsável por capacitar os alunos para as etapas posteriores, pois elas exigirão um conhecimento mais dedicado do processo de análise do gênero.

Como auxílio a esta proposta, foram aportados esses questionamentos, a serem realizados juntamente à turma. Eles podem ser feitos de forma oral, procurando interagir com os alunos de forma que todos possam colaborar, acrescentando novas informações e conhecimentos que vão enriquecer o trabalho realizado.

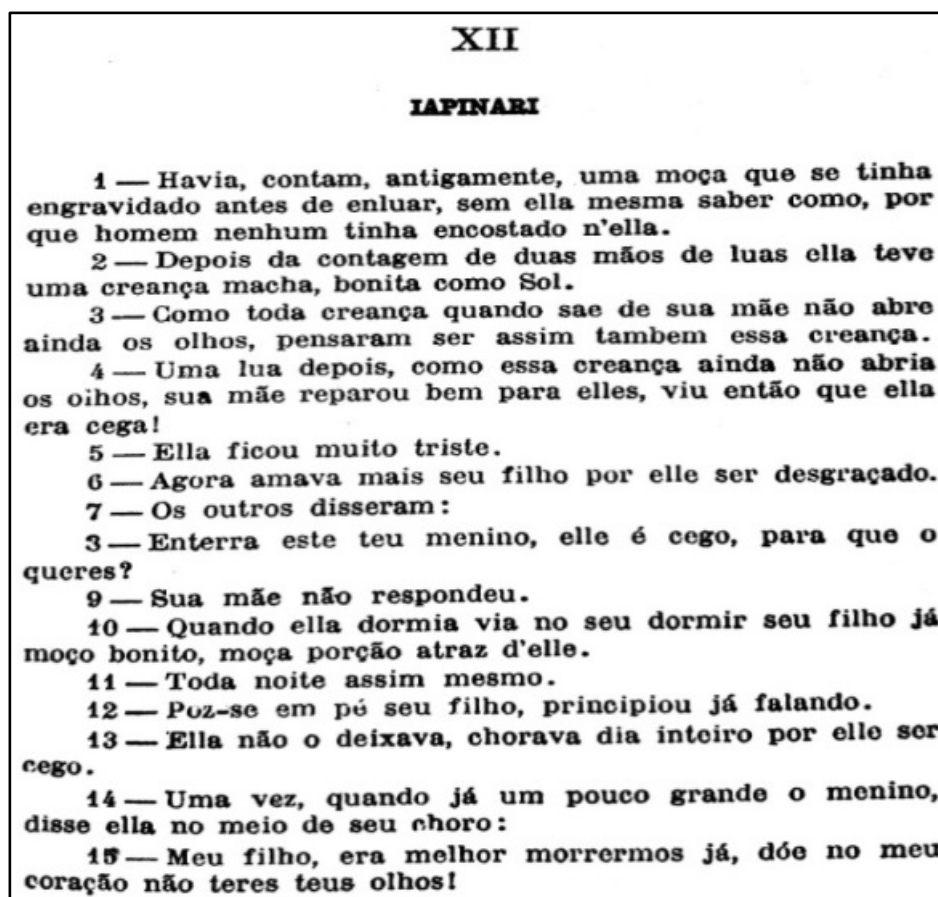
### Leitura de um texto do gênero: a narrativa *Iapinari*

Figura 3: Capa do livro *Lendas de Nheengatu e em Português*.



Fonte: Antonio Brandão de Amorim. Fundo Editorial - ACA, 1928 - 477 páginas.

Figura 4: *Iapinari*.



256|

REVISTA DO INSTITUTO HISTORICO



258

REVISTA DO INSTITUTO HISTORICO

75 — Todos pularam no rio, para agarrar-o, ninguém mais o encontrou.

76 — Sua mãe conheceu que o tinha estragado, pulou também no rio, ali desapareceu.

77 — Um dia o pajé, no meio da noite, fez aparecer Iapinari na cachoeira do Taiassu, ali ele tocou sua memby, depois calou-se.

78 — Ahí já ficou pedra.

★

A Cachoeira do Taiassu ou Porco do matto, onde se passa esta lenda e se vê a pedra em que se transformou Iapinari, é a 32ª, contando a de Ipanoré como a primeira; fica, subindo o Buopé, entre a do Tucunaré e a do Uaracapuri.

8

Fonte: Antonio Brandão de Amorim. Fundo Editorial - ACA, 1928 - 477 páginas.

### Proposta de produção textual e reescrita

O momento a seguir é de estimular os alunos a produzirem, visto que já se realizaram as seguintes etapas: a) Apresentação das características do gênero conto; b) Leituras de diferentes tipos de conto; c) Diferenciação de gêneros semelhantes; d) Discussão da temática que orientará a produção textual.

Vale lembrar que na proposta de produção, é indispensável seguir os seguintes momentos: planejamento, execução, revisão e reescrita. É de suma importância apresentar aos seus alunos as condições de produção, propostas por Geraldi (1997), que são:

- a) O que escrever (o aluno precisa ter domínio em relação a temática proposta para a SD);
- b) para quem escrever (ao escrever, o aluno precisa pensar em seu público alvo – a quem os textos serão destinados – para que possa realizar as etapas seguintes);
- c) para que escrever (a escrita precisa ter um objetivo, uma finalidade que não seja apenas avaliativa);
- d) como escrever (utilizar estratégias para desenvolver essa escrita, como: contemplar as características do gênero, sua estrutura composicional e suas marcas linguísticas-enunciativas).

A produção será feita de maneira individual. Cada aluno ficará responsável por elaborar o seu conto. Sugere-se que antes de iniciar as atividades, disponibilize-se aos alunos algum tempo para que possam fazer sua produção; para isso, é importante oferecer a eles: jornais, revistas, livros etc., para que sejam auxiliados na elaboração de sua escrita. O docente também poderá instigá-los a criar narrativas a partir de sua experiência e vivência entre as histórias contadas em família e/ou na escola e em outros espaços.

Com os contos prontos, em um primeiro momento, cada aluno precisará expor sua produção à turma. No segundo momento, após o término das apresentações, o professor (a), fará perguntas e reflexões sobre os textos desenvolvidos.

**Sugestão:** Se possível, solicite aos alunos que façam a gravação (áudio) dos contos, pois este gênero é marcado pela oralidade e é fruto da interação, isto é, a voz que fala e o registro escrito. Essa prática ajuda, e muito, o processo de compreensão dos textos.

<sup>8</sup> Texto retirado da obra *Lendas em Nheengatu e em Português* (1928) de Antônio Brandão de Amorim

No momento de produção textual pelos alunos, é importante lembrar de abordar a temática: *O preconceito distancia-me do outro*, relacionando-o ao texto recolhido por Amorim, *Iapinari*. Pode-se, por exemplo, verificar com os alunos, quais e quantos deles conhecem narrativas indígenas, divergentes e/ou similares a esta. Outrossim, sugere-se que se provoque conversa, indagando quais dessas narrativas conhecidas por eles, aparecem nos livros a que já tiveram acesso, ou se elas estão presentes nos programas de televisão que assistem. Por último, deve-se recordar, como forma de estímulo, que a produção textual será colocada no mural da escola e também será produzido um livro ou revista que ficará disponível para a comunidade escolar na biblioteca da escola. Para tanto, siga as orientações da tabela a seguir:

**Tabela 4:** planejamento temático

<b>Gênero</b>	Conto Maravilhoso
<b>Tema</b>	<i>O preconceito distancia-me do outro</i>
<b>Objetivo da produção</b>	Levar o aluno a refletir sobre o gênero proposto e apresentar à comunidade escolar a função social do trabalho produzido. Este será um grande passo para a construção de uma melhor relação entre a família e a escola, uma vez que a proposta é de, também, fazer uma culminância com essas duas esferas tão importantes da sociedade.
<b>Público alvo</b>	Comunidade escolar
<b>Produção</b>	Individual

**Fonte:** Autoria nossa

Nesse momento, os alunos poderão iniciar a produção do conto. Em seguida, ao término produção da escrita, é interessante que o aluno tenha a chance de corrigir seu próprio texto, pois dessa forma ele será capaz de avaliar seu texto, e assim, fazer as alterações que achar necessárias.

O trabalho este gênero pode ser de grande aprendizado para os alunos, visto que a intenção não é apenas possibilitar o acesso a diferentes gêneros discursivos, mas fazer com que o aluno conheça e domine práticas linguísticas e literárias diversas, incluindo aquelas que fazem parte da sua realidade.

### **Considerações finais**

Conforme discutido neste trabalho, a sequência didática é uma ferramenta muito importante que facilita ainda mais a aprendizagem dos alunos. Sendo assim, as contribuições e reflexões dos alunos com base em diferentes narrativas, incluindo dentre elas, a narrativa de Antônio Brandão de Amorim, amplia o conhecimento do universo mítico sobre os povos da floresta. Além disso, esta SD elaborada com base no gênero textual *conto* servirá como um auxílio para que o professor de Língua portuguesa possa melhorar suas práticas de ensino da literatura e melhorar ainda mais a produção escrita e a leitura de seus alunos.

O intuito deste trabalho, por conseguinte, é não só ressaltar a importância de promover a circulação de narrativas do maravilhoso indígena, como as recolhidas por Brandão de



Amorim, mas favorecer, por seu intermédio, uma educação que desperte a ética e a sensibilidade face a alteridade. Outrossim, cumpre ressaltar a riqueza contida nesta compilação, que tem muito a contribuir para os estudos referentes às comunidades tradicionais, bem como para a sua valorização cultural.

## Referências

- ANDERSEN, Hans Christian. A menina dos fósforos. In: **O livro das virtudes**. uma antologia de William J. Bennert. Trad. Luiz Raul Machado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.  
Disponível em: <http://horaleitura.blogspot.com/2014/03/conto-maravilhoso.html>  
Acesso: 20 de Fev de 2020.
- AMORIM, Antonio Brandão de. **Lendas em nheengatu e em português**. Manaus, Fundo Editorial-ACA, 1987.
- BARROS, Manoel de. As lições de R.Q. In: **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro/São Paulo, Editora Record: 2004.
- BRAVO, Victor. **Los poderes de la ficción**. Caracas: Monte Ávila, 1985.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 4 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. 4a ed. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- ISER, Wolfgang. **O fictício e o imaginário**: Perspectivas de uma antropologia literária. Trad de Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Série Educação em Ação. São Paulo: Ática, 1993.
- LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura Estudios sobre literatura y formación**. México: FCE, 2003.
- PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2ª ed. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.
- PIMENTEL, Álamo. Sensibilidade e criação. In: FEITOSA, Débora [et al.]. **O sensível e sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016. P. 07-17
- SÁ, Lúcia. **Literatura da floresta: textos amazônicos e cultura latino-americana**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- TRUSEN, Sylvia Maria. Maravilhoso e alteridade no Cobra Norato, de Raul Bopp e na recolha de Antonio Brandão de Amorim, *Lendas em nheengatu e em português* In: GARCÍA, Flavio; GAMA-KHALIL, Marisa Martins; ROSSI, Aparecido (Orgs.). **Vertentes do Insólito Ficcional – Ensaios II**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2018.

[Recebido: 14 jan. 2019 – Aceito: 22 jan. 2019]