

Leitura literária: proposta de oficina de leitura literária para o 9º ano do ensino fundamental

Thiago Gabriel Machado dos SANTOS¹
Dhyonatan da Silva de MIRANDA²

Resumo: Este artigo articula a experiência do componente curricular obrigatório Estágio Supervisionado II: Língua Portuguesa e suas Literaturas e as reflexões acerca da compreensão do fenômeno de práticas de leitura do texto literário nos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é refletir sobre a leitura literária e propor um modelo dinâmico de oficina de leitura literária para o 9º ano, baseada nas habilidades elucidadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto, o trabalho mobiliza referenciais teóricos advindos dos estudos literários, enfaticamente aqueles que refletem aspectos humanizadores do texto literário e, por extensão, da leitura literária, como é o caso das perspectivas de Candido (1972; 2011), Paz (1982), Todorov (2009) e Frye (2017). Além de convocar as colocações de Antunes (2003), Colomer (2007; 2014), Braga & Silvestre (2012) e Geraldí (2011), a fim de produzir uma proposta pertinente para as atividades de leitura literária que estejam calcadas na participação ativa dos discentes. Com isso, a proposta de leitura da crônica *Como viemos parar na Amazônia*, de Sultana Levy Rosenblatt (2000), serve-nos de mote para pensar na constituição de espaços múltiplos de diferenças étnicas, sociais e culturais, incluídos nas habilidades suscitadas pela BNCC para a etapa mencionada.

Palavras-chave: Leitura literária. Estágio Supervisionado. Oficina de leitura.

As bases introdutórias da discussão

Em *Aula de Português: encontro & interação*, Antunes (2003) sintetiza os principais problemas que rondam as aulas de língua materna na Educação Básica. As observações da pesquisadora recobrem as práticas de escrita, de leitura, de gramática e de oralidade, não se contentando, simplesmente, em elencar as dificuldades encontradas pelos professores no exercício da profissão. Antes se preocupa em apresentar, de maneira geral, as possibilidades de tratamento de cada uma dessas atividades de linguagem no âmbito do ensino de língua materna.

Na aula de Língua Portuguesa, Antunes (2003) esclarece que predomina, majoritariamente, uma concepção de leitura voltada para decodificação da escrita, não havendo, portanto, “leitura, porque não há ‘encontro’ com ninguém do outro lado do texto” (Antunes, 2003, p. 27). De maneira semelhante, na coletânea de artigos *O texto na sala de*

¹ Graduando do curso de Letras Língua Portuguesa, *campus* universitário de Bragança, Universidade Federal do Pará. E-mail: gabrielthiago962@gmail.com.

² Graduando do curso de Letras Língua Portuguesa, *campus* universitário de Bragança, Universidade Federal do Pará. E-mail: dhyonata56silva@gmail.com.

aula, Geraldi (2011, p. 71) afirma que, na escola, “não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos”, corroborando ratificar que na escola o que há quanto à leitura é uma simulação.

As colocações destes autores a respeito da prática de leitura e as observações realizadas no âmbito da disciplina “Estágio Supervisionado II: Língua Portuguesa e suas Literaturas no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)”, do curso de Letras - Língua Portuguesa, de um campus universitário do interior do estado do Pará, em uma dada escola pública da região de Capanema - PA, encontram correspondências quando, no campo de estágio, notamos que a leitura é uma atividade marginalizada e a escola, como bem pontua Antunes (2003), acha-se sem tempo para realizá-la.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho consiste em refletir sobre a leitura e, especificamente, a leitura literária e a posterior apresentação de uma proposta de oficina de leitura. Acreditamos, dessa forma, que as práticas de leitura literária na escola são aquelas em que, compartilhadas no ambiente escolar, possibilitadas pelo conhecimento direto com o texto e auxiliadas por elementos que o próprio texto convoca para uma compreensão mais geral de seu conteúdo, proporcionam a interação e o enriquecimento que Todorov alude em *A literatura em perigo*, ao afirmar que o contato com os textos literários geram a “interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente” (Todorov, 2009, p. 23-24).

Diante disso, discussões a respeito da leitura literária e a promoção de oficinas de leitura como momentos em que estas atividades podem subsistir em um ambiente verdadeiramente acolhedor e propício à leitura e à manifestação de pontos de vista diferentes são posições que atravessam a percepção de alguns estudiosos, mesmo em postulações teóricas sobre a Literatura, quando se percebe o cruzamento intrínseco entre ela e a sociedade. Nessa perspectiva, ancoramo-nos, teoricamente, nos trabalhos de Candido (1972; 2011), Todorov (2009), Frye (2017) e Paz (1982) para compreender como o texto literário e, por extensão, a leitura literária fornecem subsídios para uma vivência menos violenta com a diferença e a pluridiversidade.

Para a manutenção de uma abordagem realmente voltada para a sala de aula, o trabalho de Colomer (2007), em *Andar entre livros: a leitura literária na escola*, permite verificar de que modo o planejamento escolar, a seleção do material literário e as estratégias de incentivo à leitura são eficazes para desenvolver não só hábitos de leitura, mas uma prática de leitura baseada na aprendizagem social e afetiva: “Pode-se afirmar, cada vez com maior segurança e de maneira cada vez mais pormenorizada, que a leitura compartilhada é a base da

formação de leitores” (Colomer, 2007, p. 106). Dessa maneira, podemos relacionar a abordagem de Colomer (2007) a uma metodologia voltada às atividades de leitura propostas por Braga & Silvestre (2002) a partir da didatização de três etapas intuitivas do processo de leitura, a saber, pré-leitura, leitura-descoberta e pós-leitura.

No desenvolvimento da proposta de oficina de leitura, consideramos a pertinência do que é abordado por Colomer (2007), especialmente quanto à seleção dos textos, à definição de um objetivo que deve ser compartilhado com os alunos e às estratégias necessárias ao incentivo da leitura. Nessa perspectiva, a seleção do gênero literário crônica e, principalmente, a opção pela crônica *Como vemos parar na Amazônia*, da escritora judia Sultana Levy Rosenblatt (2000), como centro da oficina de leitura para o 9º ano do Ensino Fundamental, ancoram-se na concepção de leitura literária manifestada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os anos finais do Ensino Fundamental.

A BNCC concebe o texto literário como aquele em que se depreende “formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção” (Brasil, 2018, p. 157), o que veremos na seção Oficina de Leitura Literária, por ocasião do contexto social, cultural e literário da crônica e da autora Sultana Rosenblatt e do aparato teórico mobilizado para subsidiar as discussões que serão mediadas pelo regente da turma.

Este material teórico advém, em sua maioria, das pesquisas realizadas no campo da História e da Sociologia por Benchimol (2009), particularmente, em *Eretz Amazônia* e, no campo literário por Conde-Silva (2022), de maneira enfática para os objetivos desta oficina, em *Kol Amazônia: escritores judeus no norte do Brasil*.

Além dos eixos explicitados anteriormente que fundamentam as reflexões da leitura literária e da oficina de leitura, o ponto de vista e a base que ampara esta pesquisa é o Estágio Supervisionado concebido não como o espaço simplesmente de prática e aplicação de teorias nas escolas e campos educacionais, mas, sim, como o momento de investigação do modo pelo qual as práticas pedagógicas ocorrem nas instituições educativas.

Adotar esta perspectiva sobre o Estágio Supervisionado significa, conforme esclarecem Pimenta e Lima (2010), enxergar o professor como intelectual em formação, e a educação, como processo dialético. Com isso, a metodologia adotada na pesquisa está ancorada em uma abordagem de caráter qualitativo, em que a experiência e as observações, enquanto professor em formação no Estágio Supervisionado, protagonizam a interpretação dos dados e as reflexões oriundas deles.

À vista disso, as seções posteriores do artigo buscam engendrar, por um lado, (i) o lugar da literatura na relação com a sociedade, a partir dos teóricos referenciados parágrafos acima, articulando o referencial teórico e a experiência de campo tanto durante o período de observação, quanto de regência do Estágio Supervisionado, alicerçando uma postura teórica e metodológica necessária para tecer uma visão orgânica da leitura literária no âmbito escolar e, por outro lado, (ii) apresentar a proposta de Oficina de Leitura Literária da crônica *Como viemos parar na Amazônia*, de Sultana Levy Rosenblatt (2000), para o 9º ano do Ensino Fundamental, evidenciando as particularidades identitárias, sociais, culturais e políticas que estiveram no cerne da vinda e da manutenção dos judeus sefarditas marroquinos na Amazônia brasileira.

A literatura, a sociedade e a escola

No ensaio *A literatura e a formação do homem*, Antonio Candido (1972) destaca uma das funções principais da literatura, que é a sua “a função humanizadora, isto é, sobre a capacidade que ela tem de confirmar a humanidade do homem” (Candido, 1972, p. 803), calcada no fato de que, segundo ele, “as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar” (Candido, 1972, p. 805).

A consideração de Candido não é a única no rol dos estudos literários, que apontam para uma posição de centralidade da obra de literatura na relação entre a verdade da ficção e a realidade da vida social. O crítico canadense Northrop Frye (2017), em *A imaginação educada*, endossa a atitude de que, nas mais diversas formas de literatura que as sociedades criam e consomem, subjaz uma necessidade de ordenar as noções sobre a condição humana, como se pode observar na afirmação de que:

não leríamos *Macbeth* para aprender sobre a história escocesa – lemos *Macbeth* para descobrir o que se passa com um homem que conquista um reino à custa de sua alma. Quando, no *David Copperfield*, de Dickens, encontramos um personagem como Micawber, nossa sensação não é que Dickens chegou a conhecer um homem tal e qual, mas sim que há algo de Micawber em todas as pessoas que conhecemos e em nós mesmos. Nossas impressões sobre a vida humana vão acumulando-se uma a uma e, para a maioria de nós, permanecem vagas e desorganizadas. Na literatura, porém, muitas dessas impressões de repente ganham ordem e foco (Frye, 2017, p. 55).

De modo semelhante, o poeta e teórico Octavio Paz (1982), nas páginas do ensaio *O arco e a lira*, conceitua poesia como *locus* do conhecimento, que, no contato entre homens e

mulheres, possibilita a libertação. Para ele, a poesia, em sentido específico, e a literatura, no sentido abrangente, são uma “operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionário por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior” (Paz, 1982, p. 15). Nesse sentido, o autor defende que o poema é o “lugar de encontro entre a poesia e o homem” (Paz, 1982, p. 17), embora, para que assim o seja, é necessário que o leitor participe da interação que o poema propõe, uma vez que

o poema é uma possibilidade aberta a todos os homens, qualquer que seja seu temperamento, seu ânimo ou sua disposição. No entanto, o poema não é senão isto: possibilidade, algo que só se anima ao contacto de um leitor ou de um ouvinte. Há uma característica comum a todos os poemas, sem a qual nunca seriam poesia: a participação (Paz, 1982, p. 30).

Nessa linha de raciocínio, Antunes (2003) esclarece que, para que a leitura constitua uma atividade reflexiva e, por isso mesmo, responsiva, “o leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidos pelo autor” (Antunes, 2003, p. 67). Dessa maneira, entendemos que o texto literário, assim como os seus signos linguísticos, sem a participação do *outro* que o torne vivido na experiência comum da sociedade e, portanto, da linguagem, é inerte e amorfo. Assim, a interação nas relações de produção e recepção da leitura é o que transforma o texto literário em potencializador dos discursos e de perspectivas díspares.

Para que a Literatura continue sendo o âmago das considerações plurais a respeito do homem e do mundo que o cerca, desde as movimentações sociais aos posicionamentos transgressivos, Todorov (2009), em *A literatura em perigo*, propõe um olhar mais humanizador da produção literária e, especialmente, do tratamento do texto literário na sala de aula:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (Todorov, 2009, p. 76).

Apesar do cenário das ponderações de Todorov apresentarem como base as escolas francesas do século XX, muitas de suas observações são pertinentes para entender de que maneira o estudo e a leitura do texto literário, em ambientes escolares, ocorrem dirigidas para aspectos formalistas associados ao ensino dos estilos ou dos movimentos de época e da crítica canônica feita ao longo do tempo sobre um grupo de autores reunidos, indistintamente, sob

um rótulo classificatório, o que afasta, geralmente, os possíveis leitores de cultivarem a prática de leitura literária na escola:

O conjunto dessas instruções baseia-se, portanto, numa escolha: os estudos literários têm como objetivo primeiro o de nos fazer conhecer os instrumentos dos quais se servem. Ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas. Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos (Todorov, 2009, p. 26-27).

Dessa forma, embora não se constitua como uma disciplina específica do Ensino Fundamental, como ocorre no Ensino Médio, a Literatura, ou melhor, os textos literários deveriam estar presentes desde cedo na formação dos alunos e na sala de aula de Língua Portuguesa, especialmente porque a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tanto nos anos iniciais, quanto nos anos finais do Ensino Fundamental, inclui o campo artístico-literário como aquele que deve promover “uma formação estética, veiculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos” (Brasil, 2018, p. 84).

Subsiste, no entanto, na sala de aula de Língua Portuguesa, conforme aponta Antunes (2003), uma predileção pelos estudos metalinguísticos da Gramática Tradicional, ocupando o centro da aula de língua materna, subordinando a leitura e a produção textual a espaços secundários. A perspectiva de língua e, portanto, de texto e de leitura que alicerça uma prática dessa natureza está concebendo a língua como imutável e deslocada do viés comunicativo. Uma mentalidade de língua como esta enxerga, na maior parte das vezes, o texto como produto e a leitura como simples decodificação, limitando a significância da atividade de leitura literária.

Não obstante a abordagem que emerge dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da BNCC por um ensino de língua mais dinâmico, funcional e interativo, o que se pode observar, tendo como campo de experiência as considerações feitas no Estágio Supervisionado, é que a concepção de língua que gesta o âmbito escolar na aula de Língua Portuguesa, especificamente em uma dada escola estadual da região de Capanema - PA, baseia-se ainda em uma postura mecanizada de ensino de língua que não dispõe de tempo no planejamento das aulas para as práticas de leitura.

A adoção do conceito de língua manifestado nos documentos oficiais referenciados acima pressupõe visualizar a leitura não apenas como a tarefa de decodificar as palavras dispostas no texto e de passar os olhos sobre elas sem tomar iniciativa quanto ao que está

escrito, mas, sim, de inquirir o texto quanto às suas intenções comunicativas, levantar hipóteses, reformulá-las no contato leitor-texto. Com isso, a leitura também deve ser feita contextualmente, e o professor deve propor atividades conforme o tipo e os objetivos de leitura, uma vez que, na concepção de Fuzer *et al.* (2009), “ninguém lê sem um objetivo” (Fuzer *et al.*, 2009, p. 33).

Uma proposta de língua, de texto e, principalmente, de leitura fundada neste aspecto maleável e vivo da língua coaduna-se com as abordagens de Candido (1972), Frye (2017), de Paz (1982) e de Todorov (2009), que são necessárias para que o texto e a leitura literária realizada socialmente sejam também mimetizados no campo escolar, configurando-se como um espaço de aproximação entre os alunos e a dinâmica identitária e social própria do mundo globalizado. E é justamente neste cenário inter/multi/pluri diverso em que a sociedade se encontra que a colocação de Candido (2011), no ensaio *O direito à literatura*, de que “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Candido, 2011, p. 182), torna-se imperativa para a construção de uma relação entre literatura, sociedade e educação.

A decisão por um método permeável de leitura literária que compreende o texto feito uma ambiência onde se cruzam os discursos, as representações sociais e a mentalidade de uma determinada época, resgatando o entendimento da produção da obra e da recepção dela durante os anos, garante um nível interpretativo e humanizador considerável em relação à compreensão do texto somente como materialidade linguística, edificado por expedientes formais e expressivos da linguagem, importantes também para constituição do texto como objeto estético, mas não o suficiente para gerar a identificação com novos leitores, ainda mais no cenário escolar.

Embora muitas críticas sejam dirigidas às concepções de Literatura e, também, de texto literário propagadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), acreditamos, ancorados nas perspectivas dos críticos e estudiosos da Literatura supracitados, que a visão inicial de educação literária e, por conseguinte, de formação do leitor deve estar subsidiada, primeiramente, na fruição do texto literário, como proposto no documento oficial, reiterada na elaboração da oficina de leitura literária:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (Brasil, 2018, p. 138).

Se compactuamos com a acepção de leitura literária que a BNCC propaga, assim o fazemos à medida que percebemos que só se desenvolve um “leitor-fruidor” (Brasil, 2018, p. 138) no contato direto com o texto literário, o que impulsiona a aula de Língua Portuguesa a ter como centro o próprio texto. Embora o professor seja o mediador das relações entre o texto e o aluno, o discente terá o protagonismo de interpelar o texto literário e, com isso, criar seus vínculos afetivos e sociais na interação enquanto leitor. Dessa forma, estamos diante da proposta e da defesa de Todorov para os estudos dos textos literários na sala de aula: “é necessário incluir as obras no grande diálogo entre os homens, iniciado desde as noites dos tempos e do qual cada um de nós, por mais ínfimo que seja, ainda participa” (Todorov, 2009, p. 93-94). Especialmente quando entendemos com Colomer (2014) que a “Literatura não é luxo. É a base para a construção de si mesmo” (Colomer, 2014, s/p).

Com esta linha de raciocínio estabelecida, a próxima seção deste artigo discute as bases para adoção da oficina de leitura literária, apresentando, primeiramente, como a abordagem que elaboramos da crônica *Como viemos parar na Amazônia*, de Sultana Levy Rosenblatt (2000), cumpre a perspectiva defendida por uma metodologia que recorre aos expedientes de outras áreas e da própria Literatura para gestar as atividades de leitura do texto literário e, na segunda etapa, expõem os quatro momentos constituidores da oficina de leitura.

Oficina de Leitura Literária

Nesta seção, apresentaremos, em duas etapas, a constituição da oficina de leitura literária. No primeiro subtópico, apontaremos, de modo geral, as contribuições de alguns estudiosos para o entendimento dos fluxos migratórios judaico-marroquinos no século XIX, para o Norte do Brasil, especificamente, para Amazônia, como indica a crônica supracitada. Ainda neste subtópico, comentamos como inter-relacionamos o texto literário com a proposta da oficina de leitura. No segundo momento, mostramos os planos de trabalho que, juntos, compõem a oficina.

O que há de judaico na Literatura da Amazônia?

No artigo *Kol Amazônia: escritores judeus do norte do Brasil*, publicado em 2022, a pesquisadora Alessandra F. Conde da Silva cataloga os principais escritores de origem judaico-marroquina presentes na Literatura da Amazônia. A divisão da autora considera os escritores judeus, descendentes de judeus e aqueles que, não sendo judeus, se servem da

temática judaica para contar as histórias de seus romances e contos. Entre os escritores judeus, encontra-se a romancista, contista e cronista Sultana Levy Rosenblatt, que, segundo a pesquisadora, em algumas de suas crônicas, “atesta a presença dos judeus na região paraense” (Conde-Silva, 2022, p. 138).

Como exemplo de obra que retrata a temática judaica, temos a crônica *Como viemos parar na Amazônia* (2000), em que Rosenblatt conta as aventuras do processo migratório de um jovem judeu vindo do Marrocos para a região amazônica. Neste texto, a autora descreve possíveis fatores que encabeçaram a saída do seu bisavô, talvez “conhecido como José Luiz” (Rosenblatt, 2000, s/p), de terras marroquinas, assim como de muitos outros judeus que cruzaram o oceano em busca de terras distantes e solícitas ao seu povo, como o caso da Amazônia brasileira. Na crônica, questões como a imigração, o antissemitismo, a liberdade de culto religioso e as dificuldades e as conquistas do povo judeu em território brasileiro emergem a todo instante a fim de ratificar a sua perseverança ao fincar moradia nos trópicos.

Muitos dos acontecimentos que servem de panorama histórico para o desenvolvimento da narrativa da crônica foram estudados pelo historiador judeu Samuel Benchimol, em *Eretz Amazônia* (2009). Benchimol, inclusive, fornece-nos esclarecimentos sobre a dinâmica migratória judaica do século XIX, situada por Rosenblatt para a Amazônia. Nesse sentido, o autor aponta algumas razões que fizeram com o que diversos judeus saíssem do seu local de origem na tentativa de encontrar um novo lar:

expulsão, pobreza, fome, perseguição, discriminação, destruição de sinagogas, etc., como de forças de atração e favorecimento, tanto de ordem política e econômica oferecidos pelo Brasil e Amazônia como a abertura dos portos, tratados de aliança e amizade, extinção da inquisição, liberdade de culto, abertura do rio Amazonas à navegação exterior e outros elementos que contribuíram para buscar a Amazônia - a nova terra da promessa - a eretz Amazônia (Benchimol, 2009, p. 59).

Na crônica de Rosenblatt (2000), a construção das personagens mobiliza características culturais do povo judeu, de modo mais específico, dos homens judeus. Embora não tivessem “fama de aventureiros” (Rosenblatt, 2000, s/p), ao sofrerem com as perseguições, imposições religiosas, fome e miséria, os homens foram encorajados “pelos próprios pais a procurar nova vida, fosse onde fosse” (Rosenblatt, 2000, s/p). Nesse cenário de dificuldades, a autora sinaliza que o Brasil surge para os judeus como uma espécie de “Terra prometida” (Rosenblatt, 2000, s/p), que possuía o ambiente propício e a liberdade que tanto almejam, como revela:

Um país [O Brasil] com imensas áreas e pouca população, atraindo imigrantes com promessas liberais por uma lei que não levava em conta credo ou nacionalidade, contanto que a raça fosse branca. Assim, os judeus marroquinos, considerados imigrantes brancos, zarparam para a região amazônica esperando lá encontrar o "El Dorado". Liberdade, acima de tudo liberdade religiosa, e, quem sabe, ouro jorrando do solo (Rosenblatt, 2000, s/p).

Movido por estes interesses, José Luiz, o bisavô de Rosenblatt, migra com a esposa e os filhos para a ilha do Marajó, no interior do norte do Brasil, e conquista riquezas na região. Apesar do relativo sucesso em terras amazônicas, a crônica relata que o falecimento precoce da personagem e as dificuldades que a família vivenciou após sua morte ocasionaram a destruição dos negócios. Com a insatisfação gerada pelo padrasto, que vinha destruindo a fortuna da família em viagens e jogatinas, a filha mais nova do casal decide, então, conforme Rosenblatt (2000, s/p):

escapar do seu domínio e poder legalmente tomar posse da herança que lhe cabia - tinha apenas 13 anos - ela jurou casar-se com o primeiro homem que lhe pedisse a mão, fosse ele embora um "Zé ninguém". Mas teve sorte. Em vez de um "Zé ninguém", apareceu-lhe como num conto de fadas uma espécie de príncipe.

A atitude de Belizia, exposta na crônica, dá início à saga da família da escritora paraense Sultana Levy Rosenblatt na Amazônia. É a união de Belizia com David Benoliel que ajuda a preservar a composição familiar e a tradição judaica da romancista no Norte do Brasil. O cenário de dificuldades, no entanto, não deixa de compor o quadro do que rememora a escritora, ainda mais quando se refere aos seus antepassados e à luta para a manutenção de aspectos de sua tradição em um solo repleto de outras culturas, como relembra a narradora:

Eles tinham que lutar para manter o seu judaísmo. O estigma judeu seguia-os até as profundezas da selva. Meu avô e seus amigos eram comerciantes e suas lojas ficavam às margens dos rios, mas cercadas pela mata. E nesses lugares escondidos eles eram alcançados por pogroms (Rosenblatt, 2000, s/p).

Percebemos, assim, que, mesmo em terras pouco habitadas, o povo judeu ainda carregava os diversos estigmas que lhes fizeram migrar pelo mundo em busca de um local que os acolhesse. Em *Como viemos parar na Amazônia*, os personagens, os espaços em que ocorrem a narrativa e o enredo apresentado por Sultana Levy Rosenblatt, além de atestarem a presença de judeus na região paraense, possibilitam reflexões sobre as conquistas, os preconceitos e os empecilhos, até que fosse possível, em outro momento, dizer que os primeiros judeus desbravadores desse novo mundo estavam, orgulhosamente, “na política, no

exército, na medicina, na arquitetura, na indústria, em todos os campos dominados pela civilização e pelo progresso” (Rosenblatt, 1999, p. 176), como menciona Rosenblatt em *Brasil, Terra da Promissão*.

À vista disso, estamos diante de um texto literário que, na sua composição, além de aspectos estéticos, mobiliza, para o entendimento amplo das dinâmicas migratórias do século XIX, campos interdisciplinares do conhecimento como a História, a Geografia e a Sociologia, que, de modo orgânico, funcionam para a construção do produto literário. Desse modo, a metodologia de leitura da crônica desenvolvida neste trabalho compactua com o aporte teórico referido na seção anterior ao considerar que, para o processo de fruição da obra de arte, é imprescindível que o aluno tenha contato com o texto literário, ao passo que compreende o processo de produção e de circulação da obra no interior das relações sociais, culturais e políticas. Para tanto, considera que a compreensão de aspectos históricos e sociológicos, além, obviamente, dos elementos literários, gera maior interesse e identificação entre o leitor e o texto.

Quanto aos elementos literários do gênero crônica, importantes, igualmente, para o entendimento de algumas particularidades do texto literário de Rosenblatt (2000), reputamos as observações de Massaud Moisés (2003), em *A criação literária - Prosa II*, por ocasião do entrelaçamento de algumas características deste gênero, que ora o estabelecem sob o domínio da reportagem, ora sob a guarida da literatura: “a crônica oscila, pois, entre a reportagem e a literatura, entre o relato impessoal, frio e descolorido de um acontecimento trivial, e a recriação do cotidiano por meio da fantasia” (Moisés, 2003, p. 105). Assim, o texto de Rosenblatt (2000) consegue unir ambos os polos do gênero crônica, produzindo um relato que, embora trate de assuntos da realidade vivenciada pela escritora, não deixa de evidenciar, no cuidado estético, no desenvolvimento da narrativa, na linguagem lapidada e nos propósitos característicos da literatura, os elementos mais tipificados do gênero em questão.

Posto isso, entendemos que a atividade de leitura literária na sala de aula deve contemplar as múltiplas camadas do texto literário, já que estamos de acordo com que afirma Antunes (2003, p. 69), quando observa que “um texto depende de outros conhecimentos além do conhecimento da língua”. Pensando nisso, a proposta de oficina de leitura literária para o 9º ano do Ensino Fundamental tem como objetivo de leitura a relação entre a crônica *Como viemos parar na Amazônia*, de Rosenblatt (2000), e os aspectos culturais, sociais, históricos e sociológicos que emergem do conteúdo literário da própria obra.

A propósito do que a BNCC preconiza na habilidade EF69LP44³, a respeito dos “múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção” (Brasil, 2018, p. 157), os elementos de natureza histórica e social são ressaltados na proposta de leitura literária para garantir que haja a compreensão de que uma sociedade diversa e miscigenada, como é a brasileira, convive, desde seu processo fundador, com a diferença. O estudo, então, do texto literário de uma autora judia, que escreve sobre o processo de chegada e de adaptação de seus antepassados na Amazônia, reitera o cenário plural do Brasil.

Dessa forma, o procedimento metodológico de leitura, apoiado na divisão tripartite de Braga & Silvestre (2002), atenta-se, no primeiro e segundo momento, como atividade de pré-leitura, ao olhar para os aspectos gerais da História da imigração judaica para a Amazônia, situando os alunos na dinâmica destas relações intercontinentais para, em seguida, explicitar que não só o povo judeu fincou moradas na Amazônia, como produziu uma literatura que é, primeiramente, Literatura da Amazônia, a partir de ferramentas tecnológicas (como redes sociais, *blog* e *podcast*) que, didatizadas, amplificam a compreensão da atualidade do assunto.

Comungando com as considerações de Todorov (2009) sobre a centralidade do texto literário na aula e com a concepção de formação leitora que a BNCC introduz quanto ao “leitor-fruidor” (Brasil, 2018, p. 138), o terceiro momento da oficina, que é a ocasião, segundo Braga & Silvestre, da leitura-descoberta, volta-se para a leitura e para a interpretação da crônica supracitada a fim de que os assuntos abordados ao longo dos dois momentos da oficina promovam uma leitura mais sólida e participante do texto literário. Esta postura adotada reflete uma das habilidades da BNCC, comum tanto ao 8º, quanto ao 9º ano, no que diz respeito à leitura e à compreensão autônoma, por parte dos alunos, dos mais diversos gêneros textuais levados para a sala de aula⁴.

Além de apontar a autonomia do aluno no processo de leitura, a habilidade EF89LP33 também dirige atenção à opinião que o aluno terá a partir do contato com o texto, o que

³ (EF69LP44) “Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção” (BRASIL, 2018, p. 157).

⁴ (EF89LP33) “Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores” (BRASIL, 2018, p. 187).

muitas vezes é negligenciado em atividades de leitura. Levando o aspecto referido em consideração, na quarta e última parte da oficina, fundada em um procedimento de pós-leitura (Braga; Silvestre, 2002), propomos que os discentes comuniquem oralmente, em uma roda de conversa, quais foram as opiniões que formaram no decorrer da proposta de oficina não apenas a respeito do texto literário, mas como este abarcava questões históricas da Amazônia voltada para alunos da Amazônia, que foram, progressivamente, trabalhadas no conjunto das aulas.

Diante disso, uma proposta de leitura literária, em um espaço eficaz de compartilhamento, como o defendido por Colomer (2007, p. 106), em que o aluno participe do ambiente de leitura, intensifica a possibilidade de formação do leitor, que é (ou, pelo menos, deveria ser) o objetivo da aula de Língua Portuguesa. A partir destas discussões apresentadas desde a seção de abertura deste artigo, fundamentamos o modelo adotado para a proposta de oficina literária elaborada para o 9º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista as experiências suscitadas durante o período do Estágio Supervisionado.

Proposta de oficina de leitura literária

Momento 1

Conteúdo: apresentação da proposta para aos alunos, com breve explanação sobre os aspectos composicionais do gênero crônica e do contexto temático da narrativa (Fluxo migratório judaico do século XIX).

Objetivo(s):

1. Reconhecer aspectos composicionais do gênero que será trabalhado, e
2. Compreender como ocorreu o movimento migratório judaico para a região amazônica.

Metodologia: No primeiro momento, projetar *slides* mostrando como se constitui o gênero crônica e, em seguida, situar os alunos sobre o contexto em que o texto trazido para sala de aula está inserido. Nesse cenário, o professor deve comentar como aconteceu o processo imigratório dos judeus pelo mundo, especialmente o percurso até a chegada na Amazônia, fazendo perguntas introdutórias, como:

- Vocês sabem quem são os judeus? O que vocês conhecem deste povo?

- O que vocês conhecem sobre o processo de migração dos judeus pelo mundo? Faz lembrar algo?
- Sobre os judeus na Amazônia, vocês tinham ciência que, desde muito cedo, eles residiam neste território?

Dessa maneira, formular hipóteses junto aos alunos, explorando desde já a curiosidade deles para conhecerem e refletirem sobre os judeus que vieram parar na Amazônia por conta do contexto migratório. É interessante também pontuar, nesse momento, que os judeus são produtores de uma literatura com aspectos próprios e que tem como padrão de recorrência acerca da resistência em relação ao antissemitismo. Pedir aos alunos que façam anotações e considerações a respeito do assunto discutido.

Momento 2

Conteúdo: Literatura judaico-sefardita da Amazônia.

Objetivo(s):

1. Explorar os elementos biográficos de autores literários judeus da Amazônia, e
2. Reconhecer características da produção literária da autora Sultana Levy Rosenblatt.

Metodologia: Retomar, rapidamente, os elementos do momento anterior. Guiar os discentes a uma visita na página do *Instagram* do grupo “Ecos sefarditas: judeus na Amazônia”⁵, em que pesquisadores estudam especificamente a literatura produzida por judeus na Amazônia, ou de temática judaica, para que eles possam ter acesso a resumos de obras, verbetes biográficos e *podcasts* de escritores desta literatura. Depois disso, o professor pode exibir para a turma um verbete biográfico sobre a autora Sultana Levy Rosenblatt (em anexo) e comentar singularidades de sua vida e obra, evidenciando a importância da compreensão de aspectos da vida da autora, como a composição do seu grupo familiar, sua identidade judaica e os motivos que direcionam a vinda dos seus patriarcas para a Amazônia. Nesse momento, o professor apresentará observações sobre o contexto de produção da crônica,

⁵ Esta página do *Instagram* pode ser acessada pelo seguinte *link* eletrônico:

https://instagram.com/projeto_ecos_sefarditas_ufpa?igshid=ZDc4ODBmNjlmNQ==.

instigando a participação dos alunos a relembrem características que desencadearam o processo migratório judaico para a Amazônia, fazendo perguntas para sondar as expectativas dos discentes relacionadas à leitura do texto, como:

- O que vocês esperam encontrar na crônica *Como viemos parar na Amazônia*, de Sultana Levy Rosenblatt?
- Quais personagens devem figurar no texto?

Momento 3

Conteúdo: Leitura e interpretação da crônica de Sultana Levy Rosenblatt, *Como viemos parar na Amazônia*.

Objetivo(s): Fazer a leitura e a interpretação da crônica *Como viemos parar na Amazônia*, reconhecendo as características que fizeram os judeus da família da escritora Sultana Levy Rosenblatt migrar para esta região e a associação desta história com a de outros judeus.

Metodologia: Retomada dos assuntos apresentados no momento 1 e 2 a partir das anotações dos alunos. Em seguida, projetar a crônica em *slide*, ler com os discentes e instruí-los para uma segunda leitura individualizada. Nesse segundo momento de leitura, eles devem observar os aspectos descritos pela autora que fizeram o seu bisavô vir parar na Amazônia. Solicitar que façam anotações de quais são estes aspectos e em que medida estão presentes em outras famílias que também migraram para esta região. Finalizar a leitura da crônica pedindo aos alunos para que façam considerações orais a respeito do processo migratório dos judeus para a Amazônia e como isso ocorreu com a família da escritora Sultana Levy Rosenblatt.

Momento 4

Conteúdo: Oralização das considerações sobre a crônica *Como vemos parar na Amazônia*.

Objetivo(s):

1. Permitir que o aluno se posicione sobre o texto lido, e
2. Perceber como os aspectos sócio-históricos, culturais, biográficos e de contexto contribuem para o entendimento mais amplo da crônica.

Metodologia: Solicitar aos alunos que retomem as anotações feitas na aula anterior quanto aos aspectos encontrados no contexto cultural materializados na crônica, revelando a conexão entre o trabalho final e as aulas anteriores, guiando uma roda de conversa com perguntas, como:

1. Vocês gostaram da leitura do texto?
2. O que mais chamou atenção em vocês durante a leitura da crônica?
3. As discussões antes da leitura do texto ajudaram na compreensão?
4. O processo migratório dos judeus para a Amazônia ficou claro?
5. Quais das problemáticas (antisemitismo, liberdade de culto religioso, migração) levantadas no texto ainda acontecem nos dias atuais?

Considerações Finais

A proposta de elaboração de uma atividade de leitura, tal qual a que planejamos no âmbito desta pesquisa, encontra ponto de apoio nas lacunas observadas quanto a este eixo do ensino de língua, na sala de aula de Língua Portuguesa, durante a disciplina “Estágio Supervisionado II: Língua Portuguesa e suas Literaturas no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)”. Uma justificativa desta natureza corrobora para o entendimento da necessidade de que o componente curricular obrigatório mencionado manifeste a visão defendida por Pimenta e Lima (2010) quanto ao papel do estágio como lugar de pesquisa, em que o espaço onde os professores em formação estão inseridos contribua, decisivamente, para as percepções de um "novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa" (Pimenta; Lima, 2010, p. 46).

Nesse sentido, as reflexões realizadas em torno das relações que a literatura, mais especificamente, o texto literário, estabelece com a sociedade e a escola contribui para pontuar de que maneira a ausência de práticas de leitura coletivas, compartilhadas, humanizadas e dinâmicas no ambiente escolar inviabiliza ainda mais a participação ativa dos discentes no seu processo de formação leitora. Concepções semelhantes à que comungamos não são novas nem do ponto de vista das postulações de teóricos da literatura, como observamos nos apontamentos de Candido (1972; 2011), Frye (2017), Paz (1982), ou Todorov (2009), nem da perspectiva dos estudos voltados para a área do ensino e da leitura literária no campo educacional, como vimos nas contribuições de Antunes (2003), Colomer (2007; 2014), Geraldi (2011), ou Braga & Silvestre (2002). Antes, enveredamos por um caminho bastante trilhado em busca, metaforicamente, da leitura perdida, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, que é o ambiente para o qual gestamos a oficina de leitura literária, conforme as habilidades preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e reiteradas ao longo do trabalho.

Tendo em vista o que pontuamos acima, as possibilidades de desenvolvimento de atividades de leitura literária voltadas para os anos finais do Ensino Fundamental estão distantes de se esgotar com a proposta que elaboramos quando pensamos que o espaço contextual em que encontrávamos expunha uma limitação e que os demais espaços escolares revelam particularidades que lhes são inerentes. Apesar disso, supomos que, embora existam diferenças contextuais que reduzirão ou alargarão a proposta apresentada, a tese que a sustenta e a promove assegura-lhe, com base na BNCC, que destaca sobre importância da formação de um “leitor-fluidor”, sendo aquele que interage, reflete e discute a respeito dos textos lidos (Brasil, 2018, p. 138).

A proposta, portanto, que expomos e as reflexões geradoras para a sua explanação concorrem a fim de se tornarem um convite, no processo de "leitura interativa" (Antunes, 2003, p. 80) que o próprio texto pressupõe aos professores e acadêmicos em formação docente, para desenvolverem propostas de atividades de leitura literária, e que, diante de ambientes escolares díspares, repensem as práticas de leituras em busca de objetivos diversificados e humanizadores.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BENCHIMOL, Samuel. **Eretz Amazônia**. Os judeus na Amazônia. Manaus: Valer, 2008.
- BRAGA, Regina Maria; SILVESTRE, Maria de Fátima. **Construindo o leitor competente: Atividades de leitura interativa para a sala de aula**. São Paulo: Peirópolis, 2002.
- CONDE-SILVA, Alessandra F. Kol Amazônia: Escritores Judeus do Norte do Brasil. In: SALGADO, Elias; IGEL, Regina. **Amazônia Judaica, 20 anos depois: História, memória, tradição e cultura**. Rio de Janeiro: Talu Cultural. 2022, p. 134-169.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, p. 171-193.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COLOMER, Teresa. Teresa Colomer: “Literatura não é luxo. É a base para a construção de si mesmo”. [Entrevista concedida a] Nova Escola. **Nova Escola**, nº 274, agosto, 2014. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/928/teresa-colomer-literatura-nao-e-luxo-e-a-base-para-a-construcao-de-si-mesmo>. Acesso em 01 de junho de 2023.
- FRYE, Northrop. **A imaginação educada**. 1 ed. São Paulo: Vide Editorial, 2017.
- FUZER, Cristiane et al. **Didática do português**. 1.ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, UAB, 2009.
- GERALDI, João Wanderley (org.). Prática da leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011. p. 70-81.
- MOISÉS, Massaud. **A criação literária – Prosa II**. São Paulo: Cultrix, 2003.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2010.
- PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Trad. de Olga Savary. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- ROSENBLATT, Sultana Levy. Como viemos parar na Amazônia. **Morashá**, 2000. Disponível em: <<https://www.morasha.com.br/brasil/como-viemos-parar-na-amazonia.html>>. Acesso em: 24 de dezembro de 2022.
- ROSENBLATT, Sultana Levy. Brasil, Terra da Promissão. In: ROSENBLATT, Sultana Levy. **Papéis**. Belém: Grafisa, 1999. p. 159-176.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

Literary reading: proposal for a literary reading workshop for the 9th year of elementary school

Abstract: This article articulates the experience of the compulsory curricular component Supervised Internship II: Portuguese Language and its Literatures and reflections on understanding the phenomenon of literary text reading practices in the final years of elementary school. In this sense, the aim of this research is to reflect on literary reading and propose a dynamic model for a literary reading workshop for the 9th grade, based on the skills elucidated by the Base Nacional Comum Curricular (BNCC). To this end, the work mobilizes theoretical references from literary studies, especially those that reflect humanizing aspects of the literary text and, by extension, literary reading, such as the perspectives of Candido (1972; 2011), Paz (1982), Todorov (2009) and Frye (2017). In addition to calling on the views of Antunes (2003), Colomer (2007; 2014), Braga & Silvestre (2012) and Geraldi (2011), in order to produce a relevant proposal for literary reading activities that are based on the active participation of students. With this, the proposal to read the chronicle *Como vemos parar na Amazônia*, by Sultana Levy Rosenblatt (2000), serves as a motto for thinking about the constitution of multiple spaces of ethnic, social and cultural differences, included in the skills raised by the BNCC for the aforementioned stage.

Keywords: Literary reading. Supervised internship. Reading workshop.

Anexo

Verbetes biográfico da autora



Fonte: <https://www.facebook.com/102685578104137/photos/a.102780901427938/103358428036852/?type=3>.

Sultana Levy Rosenblatt foi uma escritora natural de Belém, do estado do Pará, nascida em 10 de julho de 1910. A escritora belenense pertenceu a uma tradicional família judia e foi descendente de judeus sefarditas na Amazônia paraense. Sultana era neta de David Benoliel, sobrinho do grande Rabino Shemtob e de Belízia Levy, ambos imigrantes na região amazônica. Por parte de pai, era neta de Moysés Levy e Hália Dabela Levy. Sultana Levy Rosenblatt produziu crônicas, novelas, romances, contos e peça teatral. A escritora publicou o seu primeiro romance em 1951, intitulado *Uma grande mancha de sol*, publicado no Rio de Janeiro. Logo após, foram publicados outros romances, como *Barracão* (1959) e *Reviravolta*

(1978). Na revista *Encontro* (1948), foi publicada a novela *Mabel*, com apenas um capítulo. Ela também escreveu a peça de teatro chamada *A visita a sua alteza: o Sr. Príncipe* (1999) e produziu crônicas, sendo uma delas a crônica *Como Viemos Parar na Amazônia*, publicado na Revista *Morashá*, assim como alguns contos que apresentam temática bíblica. Nesta crônica, Sultana Levy Rosenblatt retratou a realidade dos imigrantes que chegaram na região Amazônica, a partir do século XIX, procurando por melhores condições de vida. A autora belenense mostrou o antissemitismo sofrido pelo judeu imigrante e como o judaísmo se manteve firme numa terra dominada pelo cristianismo, como se observa na crônica *Brasil, Terra da Promissão*, presente no livro *Papéis* (1999). Rosenblatt, faleceu dia 28 de março de 2007, nos Estados Unidos, cercada por seu marido, Martin Rosenblatt, de quem recebeu o sobrenome, e dos três filhos do casal.

Recebido em: 02/11/2023

Aprovado em: 03/12/2023