

IRACEMA POR MÚLTIPLOS OLHARES: LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DE UMA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES MULTIMODAIS

IRACEMA THROUGH MULTIPLE LOOKS: LITERARY LITERACY FROM A SEQUENCE OF MULTIMODAL ACTIVITIES

Antonia Karine Oliveira de Sousa¹
Antonia Karoline Oliveira de Sousa²
Francisco Fabricio Garcia Martins³

RESUMO: Documentos que pautam a Educação Básica no Brasil preconizam que o ensino de Literatura precisa estar apoiado em práticas pedagógicas que contemplem o diálogo leitor-texto literário, uma vez que a leitura literária é essencial não apenas para o desenvolvimento acadêmico dos alunos, mas também para sua formação como indivíduos críticos, empáticos e criativos, em uma sociedade plural. Diante disso, o presente artigo tem o objetivo de apresentar uma proposta de aplicação do modelo teórico-metodológico desenvolvido por Cosson (2006) para a promoção do letramento literário. Nesse modelo, Cosson (2006) apresenta uma sequência básica, a qual é constituída por quatro etapas, quais sejam: motivação, introdução, leitura e interpretação do texto literário. Com base nessa metodologia, este artigo aborda o letramento literário, através de uma sequência de atividades para a leitura da obra *Iracema: lenda do Ceará* e de retextualizações multimodais do romance. Para embasamento de nosso estudo, tomamos como aporte teórico, para discutirmos os conceitos de letramento e de letramento literário, os trabalhos de Soares (2002) e de Cosson (2006). Concernente ao conceito de multimodalidade, embasamo-nos nas reflexões de Kress e Van Leeuwen (2001). Ainda, por ser uma pesquisa que aborda o processo de retextualização, recorremos aos estudos de Dell’Isola (2007), Marcurschi (2001) e Matencio (2002). Com este trabalho, ressaltamos que as retextualizações multimodais ampliam as possibilidades de interpretação e de expressão dos educandos, tornando a experiência literária mais dinâmica e acessível. Elas refletem a diversidade das formas contemporâneas de comunicação e são fundamentais para um letramento que abrange múltiplas linguagens e mídias.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento Literário; Multimodalidade; Retextualização; Iracema.

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E-mail: karine_oliveir@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3307-3774>.

² Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E-mail: karoline_oliveir@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2256-2998>.

³ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: fabricyogarcyafg@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8817-5897>.

ABSTRACT: Documents that guide Basic Education in Brazil advocate that the teaching of Literature needs to be supported by pedagogical practices that include reader-literary text dialogue, since literary reading is essential not only for students' academic development, but also for their formation as critical, empathetic and creative individuals in a plural society. The aim of this article is to present a proposal for applying the theoretical-methodological model developed by Cosson (2006) to promote literary literacy. In this model, Cosson (2006) presents a basic sequence, which consists of four stages: motivation, introduction, reading and interpretation of the literary text. Based on this methodology, this article looks at literary literacy through a sequence of activities for reading *Iracema: Legend of Ceará* and multimodal retextualizations of the novel. For the basis of our study, we have taken the works of Soares (2002) and Cosson (2006) as our theoretical basis for discussing the concepts of literacy and literary literacy. Regarding the concept of multimodality, we draw on the reflections of Kress and Van Leeuwen (2001). Also, as this research deals with the process of retextualization, we used the studies of Dell'Isola (2007), Marcurschi (2001) and Matencio (2002). With this work, we emphasize that multimodal retextualizations broaden the possibilities of interpretation and expression for students, making the literary experience more dynamic and accessible. They reflect the diversity of contemporary forms of communication and are fundamental to a literacy that encompasses multiple languages and media.

KEYWORDS: Literary Literacy; Multimodality; Retextualization; Iracema.

1 Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2018) preconiza que a Educação Básica no Brasil deve assegurar ao aluno o seu aprimoramento como pessoa humana, de maneira que, nesse processo, sejam desenvolvidos o pensamento crítico, a autonomia intelectual e a formação ética.

Outros documentos oficiais, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN – (1998) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* – OCEM – (2006), salientam que, entre outros objetivos, a Educação Básica deve possibilitar aos educandos o desenvolvimento da capacidade de ler e produzir textos, tanto orais como escritos, nas diversas situações de interação social, sabendo adequar-se a cada contexto; como também garantir o acesso aos bens culturais, habilitando-os progressivamente a participarem do mundo letrado. Isso significa dizer que, conforme tais documentos, o(s) letramento(s) é(são) o propósito basilar do ensino.

A *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC –, por sua vez, traz, na apresentação da disciplina de Língua Portuguesa, que “cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos” (Brasil, 2017, p. 490).

Textos multissemióticos, ou multimodais, referem-se à interação e ao diálogo entre diferentes sistemas de signos ou semioses, como texto escrito, imagens, sons, gestos e outros modos de comunicação. Em outras palavras, é a maneira como diferentes formas de expressão se complementam e se traduzem umas nas outras. Essas relações são importantes para entender como significados são construídos em diferentes contextos e mídias.

Concernente à leitura, é válido lembrar, no entanto, que nossos alunos, muitas vezes, encontram uma série de dificuldades ao realizarem o trabalho com textos literários, em especial quando se trata de obras clássicas. Nessa perspectiva, “faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária” (OCEM, 2006, p. 55).

Ainda, de acordo com as OCEM (2006), o ensino de Literatura torna-se indispensável para o amadurecimento tanto do conhecimento das formas linguísticas e de expressão do pensamento, como também na formação humana e no desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico dos alunos.

A Literatura, além de proporcionar prazer, é também fator fundamental para o aperfeiçoamento do homem, por lhe possibilitar um maior exercício de reflexão, um contato

com outras realidades, com os problemas e as belezas da vida, fazendo-lhe perceber mais facilmente a complexidade do ser humano e do mundo em que habita (Candido, 1995).

Segundo Jouve (2012),

os estudos literários só podem ter legitimidade se resultarem em algo útil para a sociedade. [...] É preciso mostrar que ele [o estudo literário] enriquece nossa compreensão do mundo, esclarecendo-nos sobre o que somos e sobre a realidade em que vivemos (Jouve, 2012, p. 139).

Desse modo, o estudo literário pautado apenas em historiografia literária não contempla todos os desdobramentos e todo o potencial do texto literário. Faz-se necessária a promoção de práticas pedagógicas que descortinem a Literatura como uma forma de arte, capaz de promover a fruição, a criatividade, o senso crítico e um novo olhar sobre o “estar do mundo”, bem como sua apropriação enquanto linguagem, ou seja, práticas que promovam o letramento literário.

Compreendemos que o processo de ensino-aprendizagem é bastante complexo, pois requer, além de uma predisposição do aluno para “aprender”, uma boa formação do professor. Deve haver um consenso de que alunos e professores trabalhem juntos para que se construa o conhecimento, ou seja, o aluno deve ter papel central na sala de aula, não deve ser visto apenas como receptor de conhecimento, mas sim, como sujeito ativo, fundamental para essa construção, pois, nas palavras de Paulo Freire (1987), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1987, p. 12). E mais:

nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (Freire, 1987, p. 13).

No tocante ao Letramento Literário, vemos, além de dificuldades outras, a questão de proporcionar ao aluno o contato efetivo com o texto literário, em um cenário tão avesso à prática de leituras mais complexas, no qual o imediatismo e o modelo de escrita das redes sociais imperam.

Há, ainda, uma barreira, muitas vezes, criada pelo próprio docente, ao elaborar listas de leitura “obrigatória”, sem levar em consideração o perfil leitor e as particularidades dos educandos, ou o grau de complexidade de determinadas obras, sem propor metodologias ou mediações que possam tornar o processo mais produtivo e envolvente. Todos esses fatores

podem fazer com que o aluno perca o gosto pela leitura literária, como também, com que não realize corretamente as atividades propostas.

Saliente-se, ainda, que, para o letramento literário, há de se considerar o grau de dificuldade que os educandos possam ter em relação à leitura das obras, em especial, as do cânone literário. Diante disso, surge a inquietante indagação: como incluir práticas de leitura literária e promover o letramento literário, de modo produtivo e participativo, em sala de aula?

Assim sendo, o presente artigo aborda o letramento literário, ao apresentar uma proposta de aplicação do modelo teórico-metodológico delineado por Cosson (2006). Nessa perspectiva, tivemos como objetivo principal deste trabalho apresentar uma sequência de atividades de leitura literária do romance *Iracema: lenda do Ceará* e de retextualizações multimodais do romance, visando a promoção de letramento literário em sala de aula. Ademais, tivemos como objetivos secundários refletir sobre o espaço da leitura literária em sala de aula; analisar o papel do professor enquanto promotor de letramento literário e formador de leitores; explorar metodologias que possibilitem o contato direto e constante entre texto literário e educandos; bem como promover/valorizar e refletir sobre aspectos da cultura local presentes na obra em estudo.

Para mais, cabe esclarecer a proposta de se trabalhar também com retextualizações. Compreendemos que a Literatura se faz presente em outros meios semióticos, além do texto escrito, e, nesse sentido, a leitura de retextualizações pode funcionar como uma estratégia de compreensão do texto base.

2 O espaço da literatura em sala de aula: reflexões acerca do letramento literário

O ensino de Literatura, atualmente, enfrenta diversos desafios, refletindo as mudanças culturais e tecnológicas que impactam a educação. Um dos principais problemas é a falta de tempo e espaço dedicados à Literatura nos currículos, que, muitas vezes, baseiam-se em uma proposta didático-historiográfica (Amaral; Luna, 2019). Isso resulta em uma abordagem superficial da Literatura, limitando as oportunidades de apreciação estética e de exploração de obras significativas. Como bem ressalta Cosson (2006), comumente,

o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas

fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional. Os textos literários, quando comparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários (Cosson, 2006, p. 22).

Assim sendo, há, geralmente, durante as aulas, uma ênfase excessiva na historiografia literária (Cosson, 2006; Amaral; Luna, 2019). Embora seja importante conhecer o contexto histórico e os movimentos literários, essa abordagem pode desviar o foco do que realmente importa: a experiência do leitor com o texto.

A cultura do imediatismo também desempenha um papel significativo nesse cenário. Com a proliferação de conteúdos rápidos e superficiais nas redes sociais e na *internet*, muitos alunos desenvolvem uma aversão à leitura de textos longos. Isso pode levar à dificuldade em se concentrar em narrativas mais complexas e a uma apreciação reduzida da profundidade e nuances que a Literatura pode oferecer. A ansiedade por resultados imediatos, via de regra, impede que os estudantes mergulhem em histórias que exigem tempo e reflexão.

Essas dificuldades não afetam apenas os alunos, os professores também enfrentam desafios ao tentar promover o gosto pela leitura em um ambiente que valoriza a rapidez e o imediato. Muitas vezes, eles se sentem pressionados a cobrir uma grande quantidade de conteúdo em pouco tempo, o que dificulta a realização de discussões profundas sobre as obras literárias. Ademais, a formação dos professores nem sempre inclui estratégias para abordar a Literatura de maneira envolvente e significativa.

Para contornar esses obstáculos, é fundamental criar um espaço mais acolhedor e atrativo, com metodologias que fomentem a cultura da leitura literária, para se promover efetivamente o letramento literário entre os educandos.

Concernente à definição de letramento, autores brasileiros possuem algumas divergências, porém concordam com o fato de que seu conceito extrapola os domínios da simples decodificação de textos, uma vez que está relacionado com a prática social. Ao letramento, portanto, estão atreladas questões de ordem linguística, cultural, política, econômica e social. Magda Soares (2002) o define como um *continuum*, como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência (sic) de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2002, p. 18).

Segundo Marcuschi (2005),

Letramento é uma expressão que hoje vem se especializando para apontar os mais variados modos de apropriação, domínio e uso da escrita como prática social e não

como uma simples forma de representação gráfica da língua. O letramento volta-se para os usos e as práticas, e não especificamente para as formas, envolve inclusive todas as formas visuais, como fotos, gráficos, mapas e todo tipo de expressão visual e pictográfica, observável em textos multimodais (Marcuschi, 2005, p. 35).

Assim sendo, para que seja considerado letrado, não basta que o indivíduo seja alfabetizado, domine a decodificação da leitura e da escrita, é necessário que, socialmente, faça uso desses conhecimentos e que, por meio desses códigos, responda adequadamente às demandas sociais. Nesse sentido, Soares (2002) afirma “que há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (Soares, 2002, p. 49).

Cosson (2006), por sua vez, afirma que “o processo de letramento, que se faz via textos literários, compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (Cosson, 2006, p. 12). O letramento literário é, então, um processo que se dá através da apropriação da Literatura enquanto linguagem.

O autor ainda acrescenta que,

na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita (...) o hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos apresenta, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (Cosson, 2006, p. 30).

A literatura “nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos” (Cosson, 2006, p. 17), pois “a organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo” (Candido, 1995, p. 246).

E ainda: “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Candido, 1995, p.149).

Dessa forma, o ensino da leitura literária, em sala de aula, precisa estar apoiado em práticas pedagógicas que contemplem o diálogo leitor-texto literário, uma vez que “a leitura literária é essencial não apenas para a formação do leitor, mas para formação do ser humano, que é a razão maior de toda educação – é sobre essa formação, em última instância, que trata a tradição do ensino da literatura” (Cosson, 2010, p. 67).

Em suma, se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante (Cosson, 2006, p. 29).

E mais, como bem ressaltam Souza e Cosson (2017):

é importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço (Souza; Cosson, 2017, p. 207).

Nessa perspectiva, não são raras pesquisas que abordem o letramento literário em sala de aula. Dentre as pesquisas realizadas, destacamos algumas que trazem temas como Literatura e inclusão, desenvolvimento do letramento literário de alunos de nível fundamental e médio e a relação entre o letramento literário e outras competências como a escrita, a leitura crítica e a interpretação de textos.

Em sua dissertação de mestrado, Souza (2015) abordou a temática do letramento literário no Ensino Médio, focando nos desafios e possibilidades de tornar os estudantes leitores mais autônomos e críticos. O principal objetivo da pesquisa foi contribuir para o processo de letramento literário, utilizando uma metodologia de pesquisa-ação que inclui análise de aulas, intervenções e atividades práticas com 30 alunos. A autora observou que os alunos apresentam desinteresse pela leitura e dificuldades na compreensão dos gêneros literários, destacando a importância da literatura na formação integral dos indivíduos. A pesquisadora concluiu que as intervenções realizadas despertaram o interesse dos alunos pela leitura, associando o prazer estético à construção do conhecimento, o que resultou em uma mudança significativa na forma como eles analisam e compreendem os textos literários.

Fidelis (2015), por seu turno, analisou um projeto de leitura e produção textual desenvolvido com alunos do Ensino Fundamental II, que visou promover o compartilhamento de leituras escolhidas livremente pelos estudantes e a circulação dessas produções no ambiente escolar, em uma escola particular de Campinas. O principal objetivo foi incentivar a leitura e permitir que os alunos se tornassem protagonistas do processo, refletindo sobre as práticas de letramento e de leitura literária. A pesquisa investigou se o projeto efetivamente ajudava os alunos a construir critérios para suas escolhas literárias, considerando seus conhecimentos

prévios e a influência da grade curricular. Além disso, buscou-se avaliar como as atividades propostas possibilitavam que os alunos se apropriassem dos conteúdos estudados e os utilizassem em suas produções, contribuindo para uma melhor integração entre as leituras feitas na escola e fora dela.

Em sua dissertação de mestrado, Vasconcelos (2021) também abordou a temática e apresentou uma proposta pedagógica focada no letramento literário por meio de contos fantásticos, destinada a alunos dos anos finais do ensino fundamental. O objetivo de seu trabalho foi estimular a leitura desse gênero no contexto escolar, utilizando práticas que ajudem na formação de leitores. Para isso, foram elaborados procedimentos didáticos inspirados em círculos de leitura, em metodologias ativas, como sala de aula invertida e gamificação. A pesquisa investigou se a implementação de projetos de leitura de contos fantásticos contribui para o letramento literário, considerando as dificuldades identificadas pelo PISA 2015. Como resultado, foi desenvolvido um módulo didático contendo oficinas e projetos que visam tornar a leitura uma atividade prazerosa e contínua, promovendo a formação crítica dos alunos e oferecendo suporte aos professores.

Nascimento, Garcia e Koerner (2022) desenvolveram uma pesquisa que teve como objetivo compreender como se dão as práticas pedagógicas utilizadas nas atividades de letramento literário de 12 professores de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental de escolas públicas de uma cidade catarinense, com vistas à formação de leitores através de literatura infantojuvenil. O trabalho analisou parte da rotina docente, considerando o trabalho realizado com a leitura formativa em sala de aula, por meio de práticas do letramento literário. A pesquisa mostrou a importância da escuta da voz de professores para a compreensão das rotinas docentes e como elas colaboram para a formação do leitor literário e do letramento literário dos alunos.

Pontes (2022), por sua vez, realizou uma pesquisa utilizando os contos *Portas Fechadas*, *Os Meninos* e *O Preso*, de Moreira Campos, focando em questões sociais e nas principais características das obras, ao reverenciar o estilo e as peculiaridades desses contos. A pesquisa focou também em uma breve análise linguística dos contos, levando em consideração o ordenamento dos elementos da narrativa desses. O estudo foi realizado através da leitura e da análise desses textos, através de bate-papo entre professor e alunos em sala de aula. A pesquisa demonstrou que o desenvolvimento do letramento literário permitiu uma maior aproximação dos alunos com o projeto de leitura em sala de aula.

Anjos (2023) também abordou o letramento literário, através do projeto “Sacola Viajante”, que visava o incentivo à leitura literária para crianças no ambiente domiciliar, na interlocução com a família. A autora investigou o favorecimento desse projeto no letramento literário de alunos e buscou, com a pesquisa, contribuir para o desenvolvimento da leitura e da escrita desses a partir da participação de professores das 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino fundamental.

Ademais, o letramento literário a partir da proposta didático-metodológica de Cosson também tem sido bastante utilizado e tem contribuído para a formação de leitores críticos e engajados no Brasil.

Vieira (2015) utilizou o letramento literário e sugestões de como trabalhar o tema em sala de aula, por meio das sequências básica e expandida propostas por Cosson (2014) e através da adequada escolarização do texto literário. A autora destacou o papel indispensável do letramento literário na formação de alunos/leitores, bem como que a metodologia de Cosson nos oferece uma possibilidade de estratégia metodológica no direcionamento e fortalecimento do ensino de literatura.

A Silva (2016), por sua vez, em sua dissertação de mestrado, abordou a prática da leitura literária no contexto escolar, focando na formação de alunos leitores e no letramento literário, por meio da obra *Meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos. O principal objetivo do trabalho foi investigar como a sequência básica proposta por Cosson (2014) contribui para essa prática em sala de aula, analisando a aceitação dos alunos em relação à obra e os resultados obtidos com a sequência de atividades. A pesquisa foi de caráter qualitativo e envolveu um plano de intervenção na prática docente, realizado com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública. A metodologia seguiu as etapas da sequência básica (motivação, introdução, leitura e interpretação), buscando compreender como os alunos se relacionam com a leitura literária e como isso impacta suas competências textuais e estéticas.

Destacamos, ainda, o trabalho de Silva (2019), que, com base em Cosson (2014), abordou a temática do letramento literário e interculturalidade no ensino de literatura, ressaltando a importância de incluir textos estrangeiros no repertório escolar. O principal objetivo da pesquisa foi propor uma abordagem para a sala de aula, utilizando o poema *Museu*, da poetisa polonesa Wisława Szymborska. O trabalho destacou a relevância do enfoque intercultural para ampliar o horizonte cultural dos alunos. Além disso, a autora defendeu que essa inclusão, mediada por traduções, é fundamental para enriquecer as práticas de promoção à leitura e garantir o direito à literatura como parte da formação integral dos estudantes.

Isso posto, notabilizamos que metodologias que promovam o letramento literário vêm sendo pesquisadas e analisadas sob várias perspectivas, em que incluímos, aqui, a abordagem por meio de leitura e produção de retextualizações multimodais.

3 Breves conceitos de retextualização, de multimodalidade e de retextualização multimodal

Nos últimos anos, pesquisadores da área da Linguística Textual vêm realizando estudos nos quais a retextualização aparece como um recurso didático para trabalhar a leitura e a produção textual. Isso se deve ao fato de que as atividades de retextualização, além de possibilitarem o trabalho com gêneros e sequências textuais diversas, envolvem processos cotidianos e naturais, que fazem parte de situações de interação social da vida de todo falante.

Inicialmente, a expressão retextualização foi utilizada por Travaglia em 1993, em sua tese de doutorado, empregada, no entanto, para referir-se ao processo de tradução. Posteriormente, Marcuschi (2010) também faz uso do termo, em sua obra *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. Entretanto, como o próprio pesquisador afirma, “se recobre apenas parcialmente com aquele feito por Travaglia, na medida em que aqui também se trata de uma ‘tradução’, mas de uma modalidade para outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua.” (Marcuschi, 2010, p. 46). Marcuschi é, então, responsável por introduzir o conceito de retextualização adotado nos estudos linguísticos atualmente: a passagem de um texto para outro, dentro de uma mesma língua.

Amparada pelo trabalho de Marcuschi, Dell’Isola (2007), ao tratar das operações que envolvem a passagem de um texto escrito para outro texto escrito, de um gênero a outro, concebe a retextualização como “a refacção ou a reescrita de um texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem” (Dell’Isola, 2007 p. 36).

Por sua vez, Matencio (2002, p. 110), também apoiada nas definições de Marcuschi, conceitua retextualização como a escrita de um novo texto a partir de um ou mais textos-base.

As atividades de retextualização envolvem processos cotidianos e naturais, que fazem parte de situações de interação social da vida de todo falante. O ato de retextualizar é, por vezes, tão corriqueiro que os usuários da língua nem mesmo se apercebem que o realizam, pois, como afirma Marcuschi (2010):

atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra (Marcuschi, 2010, p. 48).

Dell’Isola (2007, p. 37) nos traz um ótimo exemplo de uma atividade cotidiana de retextualização. Como detalhado pela autora, uma simples reunião de condomínio pode ser material para uma série de retextualizações e, conseqüentemente, para a produção de novos textos de diferentes gêneros: de um debate oral, feito nessa reunião, poderia surgir um regulamento escrito, que, por sua vez, poderia ser tema de conversa entre condôminos e assim por diante...

Vale ressaltar, porém, que retextualizar, apesar de ser um procedimento que faz parte da rotina da interação humana, não é um processo mecânico, já que essa atividade pode se dar de maneira bastante diversificada. Como definiu Marcuschi, retextualizar “trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos” (Marcuschi, 2010, p. 46). Assim sendo, para a realização de toda atividade de retextualização, faz-se necessária a ativação de uma série de processos cognitivos, linguísticos, textuais e discursivos, que compreendem a passagem de um texto para outro.

A respeito das operações cognitivas, a atividade de compreensão do texto de partida se constitui um fator básico e primordial para qualquer atividade de retextualização, conforme explica Marcuschi (2010):

Pois para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada *compreensão* (Marcuschi, 2010, p. 47).

Compartilhando do pensamento de Marcurschi, Dell’Isola (2007) reitera:

As atividades de retextualização englobam várias operações que favorecem o trabalho com a produção de texto. Dentre elas, ressalta-se um aspecto de imensa importância que é a compreensão do que foi dito ou escrito para que se produza outro texto. Para retextualizar, ou seja, para transpor de uma modalidade para outra ou de um gênero para outro, é preciso, inevitavelmente, que seja entendido o que se disse ou se quis dizer, o que se escreveu e os efeitos de sentido gerados pelo texto escrito. Antes de qualquer atividade de retextualização, portanto ocorre a compreensão (Dell’isola, 2007, p.14).

Portanto, entende-se a retextualização como essa série de processos e operações que ocorrem na passagem de um texto a outro, que abrangem todas as transformações as quais um texto sofrerá para se adequar a uma nova situação de interação e ao novo propósito comunicativo do novo texto. Assim sendo, as atividades de retextualização são diversas e envolvem procedimentos que, embora estejam presentes em nosso cotidiano, possuem um certo grau de complexidade, pois estão relacionadas a fatores que são fundamentais para que um texto base se transforme em um novo texto.

Para mais, concernente as relações entre retextualização e letramento literário, defendemos que as atividades de retextualização, além de promoverem a formação de educandos proficientes em leitura e escrita, apresentam-se como uma proposta bastante eficiente para o letramento literário, uma vez que a prática da produção textual é orientada pela leitura e pela compreensão do texto fonte. Ou seja, em nossa proposta, para que o educando possa retextualizar o romance *Iracema: lenda do Ceará*, deverá, primeiramente, ter um contato efetivo com o texto literário, lê-lo, compreendê-lo e projetá-lo em sua produção.

A atividade de retextualização estimula a compreensão e a análise crítica, uma vez que o leitor precisa entender as ideias centrais e os elementos do texto original para expressá-los com suas próprias palavras. Isso ajuda a desenvolver habilidades linguísticas e a ampliar o vocabulário, contribuindo para um maior domínio da língua.

Outro aspecto importante é que essa prática permite que os leitores façam conexões entre diferentes obras e estilos literários. Ao reescrever um texto, eles podem identificar semelhanças e diferenças nas narrativas, temas e personagens, o que enriquece sua experiência literária. Além disso, com essas atividades, os alunos exercitarão a habilidade de reflexão e a criatividade, bem como ampliarão seu protagonismo, tanto como leitores como produtores de textos literários.

Para mais, reconhecemos, com base em Hoffmann (2015) e Garcia (2020), que o processo de retextualização pode assumir, ainda, uma forma multimodal, uma vez que “pode ser também a transformação da modalidade escrita à multimodalidade, na medida em que se toma um texto verbal como texto-fonte para referenciá-lo por meio de imagens ou sons, conservando-se seu conteúdo original” (Garcia, 2020, p. 1368.). Assim sendo, entendemos como retextualização multimodal a atividade de transformar uma obra original em um novo texto utilizando a combinação de diferentes modos de comunicação, como texto, imagem, som e vídeo.

Hoffmann (2015) define a retextualização multimodal

como a transformação de uma (ou mais) oferta(s) informativa(s) base em um outro/novo texto multimodal (confluência de vários recursos semióticos), implicando, necessariamente, uma mudança de propósito e uma nova situação de interação, e tomando o cuidado em conservar o sentido das ideias do T(s)B [texto(s) base] (Hoffmann, 2015, p. 65).

Garcia (2020), por seu turno, cunha de retextualização multimodal “o processo retextualizador envolvendo a conversão de qualquer gênero, seja ele escrito, oral, ou até mesmo visual, em outro (Garcia, 2020, p. 1368).

Nesse sentido, nesta pesquisa, consideramos retextualização em uma perspectiva mais abrangente, como um processo que pode envolver tanto a mudança de gênero quanto a mudança de modalidade, contanto que o novo texto se mantenha fiel ao conteúdo temático basilar da obra original.

Atividades de retextualização multimodal são especialmente relevantes no contexto atual, no qual as mídias digitais e as plataformas interativas desempenham um papel central na forma como consumimos e produzimos conteúdo. Uma das vantagens dessas práticas textuais é que elas permitem uma representação mais diversificada de ideias e narrativas. Ao integrar diferentes semioses, os leitores ou criadores podem explorar a obra original sob novas perspectivas, utilizando elementos visuais, sonoros ou até mesmo interativos para enriquecer a experiência do público.

A respeito da definição de multimodalidade em si, esse é um conceito que se refere à combinação de diferentes modos de comunicação e expressão, como texto, imagens, sons, vídeos e outros recursos, para transmitir uma mensagem. Essa abordagem reconhece que a comunicação não se limita apenas à linguagem escrita ou falada, mas pode envolver várias formas de representação.

Para Kress e Van Leeuwen (2001), a multimodalidade é um campo de estudos interessado em explorar as formas de significação modernas, incluindo todos os modos semióticos envolvidos no processo de representação e comunicação. Os autores compreendem os textos multimodais como aqueles que se constituem de diversas formas de representação semiótica para a construção de uma mensagem, tais como: palavras, sons, formatos, imagens, cores, marcas tipográficas, entre outros.

Rojo e Barbosa (2015), por sua vez, embora defendam que nenhum texto se constitui como unimodal, resumem texto multimodal como “aquele que recorre a mais de uma

modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição” (Rojo; Barbosa, 2015, p. 108).

Com base nessas discussões que trazemos acerca de letramento, letramento literário, retextualização e de retextualização multimodal, consideramos que essas noções podem ser articuladas e aplicadas a uma proposta de ensino de leitura literária. Essa abordagem multifacetada enriquece a experiência literária dos alunos e os prepara para interagir com o mundo letrado de maneira mais significativa. Nesse sentido, a sequência básica de leitura literária proposta por Cosson (2006) se alinha perfeitamente a essa proposição, pois sugere um processo estruturado que envolve a preparação do leitor, a leitura propriamente dita e atividades pós-leitura que incentivam a reflexão crítica e a criação.

Isso posto, apresentamos, a seguir, uma proposta de leitura e de apropriação de uma obra de nosso cânone literário, *Iracema: lenda do Ceará*, que explore recursos inerentes à multimodalidade.

4 Sequência de atividades para leitura da obra *Iracema: lenda do Ceará*

Neste artigo, para a construção da proposta didática, a base teórica e metodológica é a sequência básica do letramento literário na escola, ideada por Cosson (2006). Tal sequência é constituída por quatro etapas, quais sejam: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Cosson (2016) denomina como motivação o primeiro passo da sequência básica, a qual consiste na preparação do educando para a leitura de uma obra literária. Em suas palavras:

Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência (sic) básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação (Cosson, 2016, p. 54).

O segundo passo é a introdução, que corresponde à apresentação da obra a ser lida e de seu autor. Cosson (2016, p. 60) ressalta a importância de, nessa parte, serem apresentados, aos educandos, exemplares físicos das obras, para que possam folheá-los e explorar os elementos paratextuais, como capa e orelhas. O autor também frisa que o professor, na introdução, deve justificar, para os alunos, a escolha de leitura. Ademais, esse momento não pode ser muito longo, para que não se torne enfadonho e desinteressante.

O terceiro passo corresponde à leitura, que deve ser dividida em intervalos, a partir dos quais o professor pode fazer o acompanhamento das dificuldades e dos avanços na leitura dos educandos.

É durante as atividades do intervalo que o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos. Esse intervalo funciona, assim, prioritariamente, como um diagnóstico da etapa da decifração no processo de leitura. Por meio dele o professor resolverá problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração. [...] Ao acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor poderá ajudá-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade. Em muitos casos, a observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno (Cosson, 2016, p. 64).

Por fim, o quarto passo da sequência básica proposta por Cosson (2016) consiste na interpretação. É nessa etapa que acontece o registro de leitura, em que o educando irá externalizar sua interpretação da obra. Assim como a interpretação não é única, o registro também pode acontecer de várias maneiras, dependendo de cada propósito e de cada contexto de aplicação da sequência. O importante é que aconteça, com esse passo final, a apropriação do texto literário.

Cabe enfatizar que essa metodologia desenvolvida por Cosson para o letramento literário se destaca por uma abordagem reflexiva, que promove uma imersão profunda nos textos literários. No entanto, embora a proposta busque desenvolver uma leitura crítica e criativa, é preciso considerar que a efetividade dessa metodologia pode variar conforme as diferentes realidades socioeconômicas e culturais das escolas. Além disso, a aplicação prática das estratégias sugeridas demanda formação adequada dos professores, o que nem sempre é garantido. Desse modo, é fundamental que sua implementação seja acompanhada de recursos e suporte adequados para que todos os estudantes possam se beneficiar plenamente desse processo.

Dito isso, apresentamos, a seguir, uma proposta de sequência básica para a leitura do romance *Iracema: lenda do Ceará*, de José de Alencar.

4.1 Etapa 1: motivação

Na etapa inicial, de preparação dos alunos para a leitura da obra *Iracema: lenda do Ceará*, deverão ser utilizadas lâminas contendo as estampas que tematizam o romance, na coleção “Lendas do Brasil”, lançadas pela marca de sabonetes Eucalol (a seguir), sem, contudo, revelar aos educandos qual obra as imagens representam, bem como deverão ser encobertas as informações com o título da obra e a ordem da narrativa que aparecem nas ilustrações.

Figura 1 – Estampas que tematizam *Iracema*, na coleção “Lendas do Brasil”



Fonte: Disponível em: <<http://www.brasilcult.pro.br/indios/iracema02.htm>>. Acesso em: 07 ago. 2024.

Nessa atividade de motivação, será pedido que os alunos, em duplas ou trios, escolham uma lâmina e escrevam o que eles imaginam que está acontecendo naquela cena ilustrada.

Na sequência, cada dupla ou trio deverá ler, para os demais, seus escritos. Feito isso, a turma deverá colocar todas as lâminas em uma sequência narrativa lógica, justificando suas escolhas. Essa sequência deverá ser fotografada, para uma verificação em uma atividade futura, na etapa de Interpretação.

Por fim, o professor deverá indagar aos alunos qual obra eles creem que foi homenageada pela marca de sabonetes.

4.2 Etapa 2: introdução

Esta etapa é pensada para acontecer na mesma aula da motivação, pois a apresentação do autor e da obra se dará a partir da indagação feita ao final da etapa anterior.

Mediante as respostas dos educandos sobre qual obra a marca de sabonetes teria homenageado em sua coleção “Lendas do Brasil”, o professor deverá apresentar a obra *Iracema: lenda do Ceará* e seu autor. Para tanto, deverá levar em formato físico o máximo de exemplares com capas diferentes que a escola e ele próprio dispuserem. Nesse momento, é interessante mostrar para os educandos que o subtítulo dado pelo autor à obra, *lenda do Ceará*, acabou sendo suprimido na maioria das edições.

Pode-se levar, também, imagens que demonstrem as inúmeras edições – só no Brasil, são mais de 100 –, traduções – alemão, francês, mandarim, esperanto, inglês, espanhol, latim, russo... – e adaptações – *Um Curumim, um Pajé e a Lenda do Ceará* (2007), de Rouxinol do Rinaré; *Iracema em Cena* (2008), de Walcyr de Carrasco; *Iracema*, Coleção Alencar nas Rimas de Cordel (2012), de Stélio Torquato Lima; *Iracema em quadrinhos* (2018), adaptação de João e Oscar D’Ambrosio; entre outras – dessa obra prima de Alencar. Isso poderá justificar, para os alunos, a escolha de se trabalhar tal obra, diante de sua importância.

Além disso, podem-se levar algumas curiosidades sobre seu autor, sobre a obra e seu contexto de produção, tais como: Iracema ser anagrama de América (Peixoto, 1931); a personagem ser reconhecida por lei como ícone cultural de Fortaleza, capital do Ceará (Fortaleza, 2012); a publicação do romance ter sido custeada pelo próprio autor (Leal, 2013); a ideia inicial de Alencar de escrever um poema épico (Alencar, 2016) ...

4.3 Etapa 3: leitura

Para o acompanhamento da leitura, serão realizados 3 intervalos. Os intervalos deverão, além de acompanhar o ritmo de leitura dos alunos e tentar dirimir possíveis problemas de compreensão e dificuldades de leitura que surgirem nesse percurso, abordar: *Iracema* como mito de formação do Brasil; semelhanças e diferenças entre *Iracema* e a lenda de Pocahontas; retextualizações pictóricas de *Iracema*.

4.3.1 Primeiro intervalo: *Iracema*, mito de formação do povo cearense/brasileiro

Neste intervalo, será realizada a leitura e a análise do poema Martim Soares Moreno, do cearense Adriano Espínola.

MARTIM SOARES MORENO

A mesma praia, as pedras, essas dunas
e a memória do rio com sua corrente
já trazem para a margem do presente
o guerreiro Martim com suas escunas.

Ali fundou um forte de colunas
destemidas. Sonhou na areia ardente.

Uma cidade lusa clara e rente.
E degolou francês e ouviu graúnas

pelas praias... Depois tornou ao mar
a serviço D'El Rey noutra contenda.
Voltou, porém, num sonho de Alencar

a viver a verdade de uma lenda.
Em meu sangue que é praia do passado,
Martim Soares combate, ressonhando.

A partir da leitura do poema e do que os educandos já tiverem lido do romance, deverá ser explorado o personagem Martim, o histórico e o lendário. Ainda, resgatando a etapa de motivação, será pedido que os alunos relacionem o título da coleção Eucalol, “Lendas do Brasil”, e o subtítulo que Alencar deu à Iracema, “Lenda do Ceará”.

Feito isso, deverão ser discutidos os conceitos de lenda e de mito, indagando-se aos educandos como eles definem esses dois gêneros, quais lendas e mitos eles conhecem e que elementos lendários e míticos Iracema carrega. Mediante essa discussão, deverá ser feita uma reflexão de o porquê de esse romance de Alencar ser considerado o mito de formação do povo cearense/brasileiro, focando nos três personagens centrais – Iracema, Martim e Moacir.

Para mais, deverá ser pedido que os estudantes pesquisem lendas locais e/ou mitos fundacionais e os apresentem em forma de vídeo ou animação no encontro seguinte.

4.3.2 Segundo intervalo: Iracema e Pocahontas, lendas da América

Nesse intervalo, após a apresentação sugerida no encontro anterior, deverá ser exibida e apreciada uma das versões fílmicas da lenda de Pocahontas (Disney, 1995), “princesa” do universo *Disney* inspirada em uma personagem real, na indígena Matoaka, filha do chefe Powhatan, da tribo de nativos-americanos Powhatan.

Após a exibição do filme, o professor deve realizar uma breve apresentação sobre a história real da indígena conhecida como Pocahontas, para que os alunos comparem com o que é retratado dessa história na animação da *Disney* e como isso é feito.

Por fim, deverá ser pedido que os educandos estabeleçam relações, destacando semelhanças e diferenças entre a lenda de *Iracema* e a de Pocahontas, duas lendas da América que retratam as relações entre o branco colonizador e o povo indígena colonizado.

4.3.2 Terceiro intervalo: Iracema por múltiplos olhares, da lenda às telas

Para o último intervalo, podem ser trabalhadas retextualizações que transportam o conteúdo verbal da obra de Alencar para textos pictóricos, ou seja, ilustrações e quadros artísticos, produzidos por vários artistas, em épocas diferentes:

Figura 2 – *Iracema*, de José Maria de Medeiros (1884)



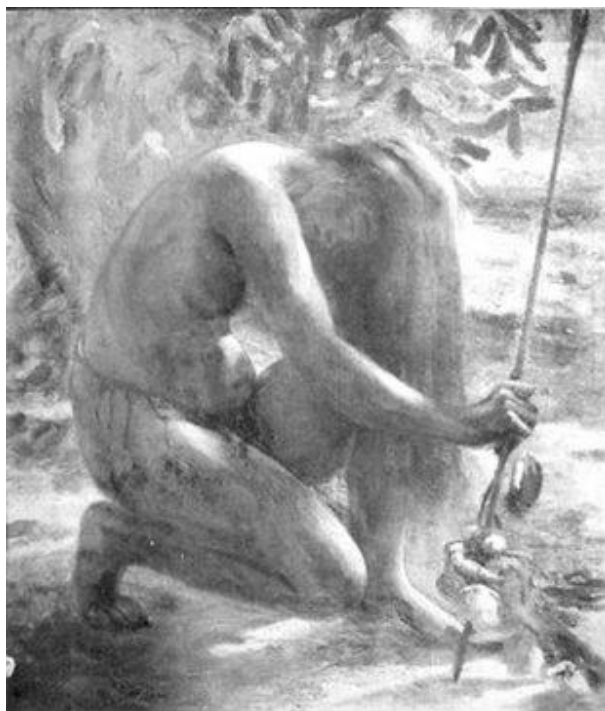
Fonte: Disponível em: <<https://artsandculture.google.com/asset/iracema/6wEKgMZccw97BA?hl=pt-BR&avm=2>>. Acesso em: 07 ago. 2024.

Figura 3 – *Iracema*, de Antônio Parreiras (1909)



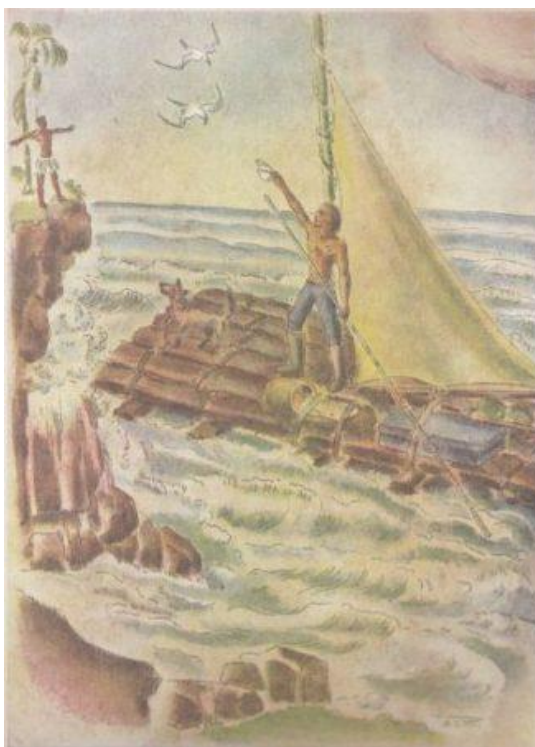
Fonte: Disponível em: <<https://masp.org.br/acervo/obra/iracema>>. Acesso em: 07 ago. 2024.

Figura 4 – *Iracema*, de Lucílio de Albuquerque (1924)



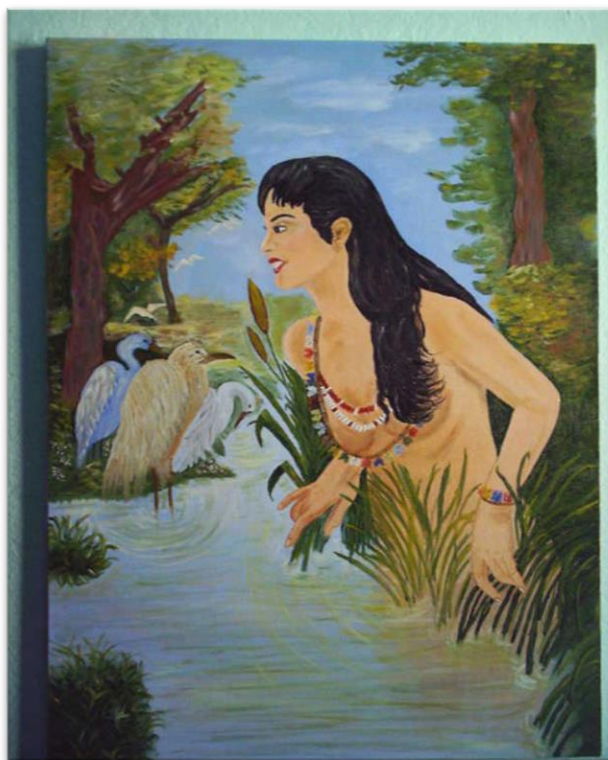
Fonte: Disponível em: < https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Luc%C3%ADlio_de_Albuquerque_-_Iracema.JPG>. Acesso em: 07 ago. 2024.

Figura 5 – Ilustração de Anita Malfatti para a obra *Iracema* (1941)



Fonte: Disponível em: < <http://ver-anitamalfatti.ieb.usp.br/1940-1945/>>. Acesso em: 07 ago. 2024.

Figura 6 – *Índia dos lábios de mel*, de Neide Banjai (1963)



Fonte: Disponível em: <<https://www.artmajeur.com/nbzaniquelli>>. Acesso em: 07 ago. 2024.

Figura 7 – *Etat' ame*, de Esteban Ubretgi (2005)



Fonte: Disponível em: <<https://www.i-cac.fr/artiste/ubretgi-esteban.html>>. Acesso em: 07 ago. 2024.

Figura 8 – Ilustração de Eduardo Schloesser para a obra *Iracema* (2013)



Fonte: Disponível em: <<http://eduardoschloesser.blogspot.com/2013/04/iracema-03.html?m=1>>. Acesso em: 07 ago. 2024.

Com essas imagens, o professor deve pedir que os alunos identifiquem que aspecto do romance cada autor desejou destacar em sua obra, uma vez que temos Iracema representada através de múltiplos olhares. Ademais, deverá ser pedido, também, que os educandos criem legendas para cada uma das imagens, aos moldes do que eles fariam, caso fossem publicá-las em suas redes sociais.

Para finalizar o intervalo, cada aluno deverá ler para os demais as legendas que criou, justificando suas escolhas. Esse momento será de partilha de impressões pessoais e, ainda, os educandos serão convidados a comentarem sobre quais imagens mais gostaram e o porquê.

4.4 Etapa 4: interpretação

Na etapa final, para a apropriação do texto literário, deve ser feita a proposta para a produção de novas retextualizações da obra alencarina – do verbal para o multimodal –, realizadas pelos educandos.

Antes dessa produção, no entanto, a atividade iniciada na motivação deverá ser retomada. Os alunos deverão discutir e colocar, novamente, em ordem as lâminas com as ilustrações feitas pela Eucalol e narrar, oralmente, o que acontece em cada cena.

Na sequência, utilizando a fotografia que registrou a primeira atividade, os alunos deverão comparar a ordem que eles haviam estabelecido no início e a nova, bem como o que eles haviam escrito no primeiro momento com o que é trazido nas legendas das ilustrações originais.

Realizada essa atividade, os alunos deverão ser convidados a escolherem um episódio do romance para, agora, eles próprios retextualizarem para uma tela, que deverá ser acompanhada de uma legenda escrita que sintetize o que o texto pictórico representa.

Por fim, as produções dos educandos deverão ser exibidas em uma exposição na unidade de ensino em que esta sequência básica for aplicada, dispostas de modo que os visitantes, ao percorrem a sala (ou corredor) de exposição, tenham um resumo do romance, por meio da narrativa visual das imagens. A depender dos recursos midiáticos da unidade escolar, a exposição também poderá acontecer em formato virtual.

5 Considerações finais

Sabemos que o ensino de Literatura vai muito além de classificar autores e obras literárias. Nesse sentido, o ensino de Literatura só está completo se o texto literário estiver presente em sala de aula, para ser lido, apreciado e analisado criticamente por professores e alunos. Infelizmente, no entanto, boa parte das aulas de Literatura ainda limitam seu ensino a quadros de historiografia literária. Nesse contexto, é sempre importante se pensar em como incluir práticas de leitura literária e promover o letramento literário, de modo produtivo e participativo, em sala de aula. Diante disso, o presente artigo apresentou uma proposta de aplicação do modelo teórico-metodológico de letramento literário desenvolvido por Cosson

(2006), destacando a importância de práticas pedagógicas que promovam um diálogo efetivo entre o leitor e o texto literário.

Com base nessa metodologia, abordamos o letramento literário a partir de uma sequência de atividades para a leitura da obra *Iracema: lenda do Ceará*, envolvendo a apreciação e a produção de retextualizações multimodais do referido romance alencarino. Acreditamos que essa articulação entre letramento literário e retextualização multimodal pode enriquecer a prática pedagógica, ao possibilitar que os alunos acessem à obra de maneira mais dinâmica, reflexiva e criativa. Outrossim, este estudo também corrobora a importância da metodologia desenvolvida por Cosson (2006). Como dito, nossa proposição detalha uma possível aplicação para sala de aula, bem como se configura como uma possibilidade de adaptação do ensino literário às formas contemporâneas de comunicação.

Ademais, compreendemos que há muitos desafios a serem enfrentados ao se realizar uma atividade de leitura em escolas no Brasil, em especial nas públicas, que, muitas vezes, sofrem com falta de estrutura e de bibliotecas próprias. No entanto, acreditamos que mudanças na abordagem da atividade de leitura são necessárias e urgentes, para que de fato haja a implementação do processo de letramento literário, para que os estudantes possam, entre outras contribuições, ver a língua e a literatura como ferramentas para a prática social e para sua formação cidadã.

A presente pesquisa e sua proposta didática lançaram luz sobre como pode ser uma aula de Literatura que privilegie o texto literário e a formação de leitores críticos. Este trabalho reforçou que é sempre válido se pensar em estratégias que possam melhorar o ensino de Literatura no âmbito escolar e de que propiciar o contato dos educandos com o texto literário é de fundamental importância, pois, como afirma Antônio Candido (1995),

a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (Candido, 1995, p. 256).

Em suma, o espaço da literatura em sala de aula precisa ser revitalizado para enfrentar os desafios contemporâneos. Ao promover uma abordagem mais inclusiva, dinâmica e significativa da literatura, podemos ajudar alunos e professores a redescobrirem o prazer da leitura e sua importância na formação crítica e cultural dos estudantes.

Referências

ALENCAR, J. de. **Iracema**: lenda do Ceará. São Paulo: Ateliê Editorial, 2016.

AMARAL, L. G. do.; LUNA, F. C. T. de. Dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da literatura: Do modelo didático-historiográfico ao conflito com o ensino de língua. **Educação & Linguagem**, ano 6, n. 2, p. 152-163, maio/ago. 2019. Disponível em: https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2019/09/13_REdLi_2019.2.pdf. Acesso em: 25 maio. 2024.

ANJOS, A. M. T. dos. Letramento literário: reflexões sobre a experiência com a sacola viajante. **Ensino Em Perspectivas**, v. 4, n. 1, p. 1-11. 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/11600>. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. V. 2. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC / SEB, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, 2018.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, A. *et al.* (Coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FIDELIS, A. C. S. Da possibilidade de letramento literário: análise de práticas de leitura e de produção textual. In: Fluxos e correntes: trânsitos e traduções literárias. 2015, Belém. XIV Congresso Internacional ABRALIC. **Anais**. Belém: Universidade Federal do Paraná, 2015. Disponível em: <https://abralic.org.br/anais-artigos/?id=748>. Acesso em: 27 set. 2024.

FORTALEZA. **Lei Municipal nº 9884/2011**, de 30 de dezembro de 2011. Oficializa a personagem Iracema como Ícone Cultural do Município de Fortaleza e dá outras providências, na forma que indica. Fortaleza: Diário Oficial do Município, n. 14.725, ano 58, 01 de fev., 2012, p. 03.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, R. Pesquisa-ação em sala de aula: um trabalho com a retextualização multimodal. **Revista De Letras**, v. 12, n. 1, p. 1364-1385, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6148>. Acesso em: 25 maio. 2024.

HOFFMANN, G. F. **Retextualização multimodal**: O fazer tradutório do designer educacional. 2015. 159 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2015.

JOUE. V. **Por que estudar literatura?**. São Paulo: Parábola, 2012.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse**: The Modes and Media of Contemporary Communication. London: Arnold, 2001.

LEAL, C. M. Uma poética do romance. In: ALENCAR, J de. **Como e porque sou romancista**. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Da Fala para a Escrita**: Atividades de Retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MATENCIO, M. de L. M. Atividade de (Re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**, [S.l.], p. 109-122, out. 2002. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12453>. Acesso em: 25 maio. 2024.

NASCIMENTO, S. E.; ROCHA, Z. G. B.; KOERNER, R. M. O letramento literário nas práticas pedagógicas: vozes de professores. **Revista Pedagógica**, v. 24, n. 1, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6821>. Acesso em: 27 set. 2024.

PEIXOTO, A. Nativismo político e literário. Idealização do selvagem. In: PEIXOTO, A. **Noções de história da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1931.

PONTES, L. M. A. Revisitando a questão social nos contos de Moreira Campos: letramento literário com bate-papo em sala de aula. **Ensino Em Perspectivas**, v.3, n. 1, p.1-11. 2022. Disponível em: <http://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8534>. Acesso em: 27 set. 2024.

ROJO, R. H. R; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

Silva, M. M. da. Uma estranha na sala de aula: interculturalidade, letramento literário e ensino. **Revista Estud. Lit. Bras. Contemp.** n. 57, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/nbMbS4XfcYD4yZRvvb88bRc>. Acesso em: 27 set. 2024.

SILVA, C da. **A sequência básica em prol do letramento literário em**

Sala de aula via WEBQDA. 2016. 104 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros, 2016. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/defendidasem2016/arquivos/3862ca%C2%A1ssia_da_silva_dissertaci%C2%A7ai%C6%92o_em_pdf.pdf. Acesso em: 27 set. 2024.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, A. S. F. de. **Letramento literário na escola**: desafios e possibilidades a partir da análise do discurso. 2015. 136 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João pessoa, 2015.

SOUZA, R. J. de.; COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. In: INFORSATO, E. C.; COELHO, S. M. (Org.). **Pedagogia**: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2017.

VASCONCELOS, T. T. de. **O uso do conto fantástico como estratégia de letramento literário**. 2021. 182 P. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/59986>>. Acesso em: 30 set 2024.

VIEIRA, H. de F. S. C. Letramento literário: um caminho possível. **Arredia**, v. 4, n. 7, p. 117-126. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/arredia/article/view/4307>. Acesso em: 27 set. 2024.

Recebido em: **15/08/2024**

Aprovado em: **07/10/2024**